



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

JORGE CLEBER TEIXEIRA NEVES

**VALORES SOCIAIS, EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA:
FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E
CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS**

**CAMPINAS
2018**

JORGE CLEBER TEIXEIRA NEVES

**VALORES SOCIAIS, EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA:
FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E
CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação.

Orientador: PROF. DR. LALO WATANABE MINTO

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELO ALUNO JORGE CLEBER TEIXEIRA NEVES, E
ORIENTADA PELO PROF. DR. LALO WATANABE MINTO

CAMPINAS 2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Pablo Cristian de Souza - CRB 8/8198

N414v Neves, Jorge Cleber Teixeira, 1989-
Valores sociais, educação e resistência : fundamentos ontológicos e
contradições históricas / Jorge Cleber Teixeira Neves. – Campinas, SP : [s.n.],
2018.

Orientador: Lalo Watanabe Minto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Lukács, György, 1885-1971. 2. Valores sociais. 3. Educação. 4.
Conhecimento. I. Minto, Lalo Watanabe, 1978-. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Social values, Education and Resistance : ontological foundations
and historical contradictions

Palavras-chave em inglês:

Lukács, György, 1885-1971

Social values

Education

Knowledge

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Lalo Watanabe Minto [Orientador]

Fabiana de Cassia Rodrigues

Angelica Lovatto

Data de defesa: 23-11-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**VALORES SOCIAIS, EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA:
FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E
CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS**

Jorge Cleber Teixeira Neves

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Lalo Watanabe Minto
Profa. Dra. Fabiana de Cássia Rodrigues
Profa. Dra. Angélica Lovatto

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador Lalo Watanabe Minto, pelo feliz encontro promovido pelo acaso sem o qual esta pesquisa não teria sido possível. Pelo seu compromisso crítico e dedicação, pela sua competência e pela amizade que tornou autêntica nossa relação de orientador e orientando, dispensando a formalidade que o ambiente acadêmico promove e ostenta. A peculiar especificidade desta pesquisa, inadaptada aos recortes temáticos fragmentados dos grupos de pesquisa acadêmicos, só se tornou possível graças a ele, bem como devo a ele também a tranquilidade com que ela foi desenvolvida.

À minha família, minha referência sempre, especialmente à minha mãe, Loide, e minha irmã Janete, que sempre valorizaram minha formação, com todos os sacrifícios que isso implicou desde sempre, em diversos âmbitos. Elas me deram as condições mais fundamentais de realizar este mestrado.

À Jéssica Bispo, pelo companheirismo e por toda aprendizagem que formaram muito das minhas ideias, dos meus valores e dos meus afetos. A ela devo muito do que está nos fundamentos deste trabalho e a segurança que nossa parceria me proporcionou pra que pudesse me dedicar a ele. Sou grato por seu carinho, incentivo e companheirismo, que constituem parte do que sou hoje.

Ao SESC, pelo incentivo institucional, pela dispensa do trabalho para que pudesse realizar as disciplinas e a redação final em 2018. Agradeço a todos que, de uma forma ou de outra, me ajudaram na realização deste curso de mestrado, em especial ao Gilcemar Borges, Maria Denise Leite, Celina Tamashiro, Jorge Moreira, Renata Salvador, Isabela Trazzi e Nilo Mortara.

À equipe do Programa Curumim do SESC Bauru, Fred, Edna, Carlos e Camila, por compartilharem comigo cotidianamente a profissão de educador com a amizade, criticidade e camaradagem que dificilmente eu encontraria em outra equipe. Muitas das ideias que balizam esta pesquisa são produto da nossa atividade coletiva com as crianças e da nossa reflexão coletiva. Agradeço também às crianças do Programa Curumim, por serem parte importante da motivação desta reflexão.

Ao Ricardo Andrade, pelas trocas e conversas sempre tão instigantes, que me motivaram sempre. Uma mente singularmente interessada no conhecimento e na pesquisa que tive o prazer de conhecer.

Ao Afonso Mancuso, Letícia Ribeiro, Marcelo Ubiali, Márcio Magalhães, Henrique Castro, Juliana Pasqualini, Lucas Teixeira e Marcela Agudo por serem referências

importantes de camaradagem e diálogo sobre a teoria marxista, na crítica aos limites do academicismo e sobre nossa ação no mundo.

Ao Cursinho Popular Acesso *Hip Hop*, do qual tenho orgulho de ser professor e que tem contribuído muito para a elaboração das minhas ideias pedagógicas, políticas e estéticas. A todos os estudantes que compartilham comigo essa experiência de socializar conhecimentos e valores na construção de espaços populares, críticos e solidários. Agradeço também à coordenação e aos demais professores e professoras pela partilha deste projeto, que enfrenta tantas dificuldades objetivas e subjetivas.

À banca de qualificação, Profa. Dra. Fabiana Rodrigues e Profa. Dra. Angélica Lovatto, pelas indicações fundamentais para correção e aperfeiçoamento do texto.

Ao Márcio Magalhães agradeço pela ajuda com a formatação final do trabalho.

Agradeço ainda a todas as pessoas para as quais dei carona durante esses três anos, por terem possibilitado materialmente minhas idas de Bauru à Campinas e por me darem acesso a experiências tão diversas nas conversas pela estrada, apesar de todo enfado também.

Dou-me aqui a licença poética de parafrasear Paulo Freire e dedicar também meus agradecimentos “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. Esta epígrafe de Pedagogia do Oprimido define o caráter da discussão sobre valores que busquei com esta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo fundamental apreender a especificidade dos valores sociais, considerando as contradições em que eles se realizam historicamente. Este objetivo se põe como mediação para contribuir com a teoria pedagógica brasileira de matriz crítica, sobretudo considerando a relação entre o conhecimento e os valores. Advém da ontologia marxista de Lukács e de sua reflexão sobre o caráter teleológico da atividade humana, fundado pelo trabalho como transformação da natureza, a busca pelos elementos essenciais de nossa atividade social, desde a constatação das necessidades, o conhecimento da realidade, a definição dos fins, a escolha dos meios, a valoração entre alternativas e a objetivação propriamente dita. Essa elaboração ontológica mais abstrata faz-se indispensável para pensarmos a prática educativa, notadamente porque a relação entre conhecimentos e valores, que marca a ação do ser social em todas as práxis, não tem sido considerada em toda sua potencialidade explicativa na teoria pedagógica brasileira. Apesar de não se aprofundar sobre o complexo da educação, Lukács mostra que a socialização do conhecimento sempre é direcionada em um sentido determinado, a partir de determinados valores, na medida em que buscamos convencer os outros a agir conforme consideramos adequado. Nas sociedades de classes e no capitalismo, isso implica uma vinculação ideológica da socialização do conhecimento com os conflitos sociais, que são sempre enfrentados a partir de determinado ponto de vista particular. Assim, nesta sociedade, os valores são sempre marcados pelos conflitos sociais, de modo que somente o acesso ao conhecimento não garante a formação de um ponto de vista comprometido com o enfrentamento ao capitalismo colonial e patriarcal. É preciso que este conhecimento esteja articulado com valores de insubordinação e enfrentamento, vinculados à superação das relações de exploração e opressão. Portanto, é indispensável tratar da questão dos valores sociais na educação se o intuito é superar o estado de coisas vigente e a construção de uma sociedade sem classes, nas quais as mais diversas identidades sociais possam se relacionar a partir de valores que, ainda que sejam heterogêneos entre si, não sejam antagônicos.

Palavras-chave: Valores Sociais; Educação; Conhecimento; Lukács.

ABSTRACT

This master's thesis aims to apprehend the specificity of social values, considering the contradictions in which they are historically realized. This objective is placed as mediation to contribute to the Brazilian pedagogical theory of the critical basis, especially considering the relation between knowledge and values. It comes from the Marxist ontology of Lukács and his reflection on the teleological character of human activity, founded by work as a transformation of nature, by the search for the essential elements of our social activity, the needs verification, knowledge of reality, choice of means, evaluation between alternatives and objectification itself. This more abstract ontological elaboration becomes indispensable for thinking about educational practice, mainly because the relation between knowledge and values, which marks the action of social being in all praxis, was not considered in all its explanatory potential in Brazilian pedagogical theory. Although Lukács does not commit on the educational complex, he shows that the socialization of knowledge is always directed in a certain sense, based on certain values, as we seek to persuade others to act as we consider appropriate. In class societies and capitalism, this implies an ideological connection between socialization of knowledge and social conflicts, which are always seen from a particular point of view. Thus, in this society, values are always marked by social conflicts, so that only access to knowledge does not assure the formation of a view committed to the confrontation with colonial and patriarchal capitalism. It is necessary that this knowledge be articulated with values of insubordination and confrontation, linked to the overcoming of exploitation and oppression relations. It is therefore imperative to address the issue of social values in education if the intention is to overcome the current state of things and to construct a society with no classes in which the most diverse social identities may be related to values that, even if they are heterogeneous, are not antagonistic.

Keywords: Social values; Education; Knowledge; Lukács.

SUMÁRIO

Introdução	10
1 A questão dos valores e a particularidade capitalista	16
1.1 A universalidade da valoração e a particularidade dos valores	18
1.2 Valor econômico e valores sociais.....	26
1.3 As relações de produção do valor econômico e suas consequências para os valores sociais.....	32
2 O trabalho e a gênese dos valores	43
2.1 Questões de método	45
2.2 Trabalho: uma relação entre o ser social e a natureza.....	56
2.3 - O trabalho como síntese entre teleologia e causalidade	59
2.4 – O pôr teleológico no trabalho e a gênese dos valores.....	64
2.5 - O pôr teleológico no trabalho como modelo da práxis e os valores sociais	76
3 Valores sociais, educação e teorias pedagógicas.....	84
3.1 Valores no trabalho e valores sociais na educação	84
3.2 Conhecimento e valores na teoria pedagógica	87
3.3 O escolanovismo e o centralismo dos valores	88
3.4 A pedagogia crítica e o centralismo do conhecimento.....	101
4 A perspectiva ontológica da educação e da ideologia	125
4.1 A perspectiva ontológica da educação	125
4.2 A perspectiva ontológica da Ideologia	132
4.2 Conhecimento e valores na formação de uma moral da insubordinação	147
5 A legitimidade histórica da cultura popular e a potencialidade educativa do <i>hip hop</i> brasileiro.....	153
5.1 O <i>hip hop</i> brasileiro como expressão da cultura popular combativa.....	160
5.2 Aproximações e conflitos entre cultura popular e indústria cultural no <i>hip hop</i> brasileiro.....	170
5.3 A elaboração poética e crítica no <i>Hip Hop</i> brasileiro	172
Considerações finais	179
Referências	183

Introdução

Atentar para a questão dos valores a partir de seus fundamentos é hoje uma tarefa indispensável para quem encara a educação de modo crítico. O decisivo papel que cumprem os valores em uma sociedade marcada pelos mais diversos tipos de disputas e conflitos lhes confere grande importância. Por isso, merece uma reflexão teórica atenta às suas consequências sociais. O tratamento das questões axiológicas (estudo dos valores), como também da moral, da ética e da ideologia, em geral, é marcado por concepções abstratas ou conservadoras, e frequentemente por ambas. O desafio principal da presente reflexão é contribuir para a compreensão da especificidade dos valores e de sua relação com a atividade educativa, a fim de tornar mais concreta a função social que eles cumprem na práxis humana e sua especificidade no ato educativo, tendo em vista o papel que têm, no conjunto das lutas próprias do capitalismo, na formação das posições combativas ou conservadoras.

Diante da relevância deste problema, ao qual o escolanovismo tem dado um tratamento carente de fundamentos históricos e as pedagogias críticas tem se ocupado pouco, esta iniciativa se pauta por uma perspectiva ontológica, materialista, histórica e dialética, marcada fundamentalmente pela teorização marxista do último Lukács. Essa demarcação metodológica se ancora no fato de que sua obra de maturidade, “Para uma ontologia do ser social” (LUKÁCS, 2012; LUKÁCS, 2013), apesar de não se ocupar sistematicamente de uma teoria dos valores, indica elementos centrais para situarmos a questão de modo mais concreto, possibilitando uma aproximação a uma série de problemas pouco explorados pela tradição crítica ou marxista. Pode contribuir, assim, para superar concepções axiológicas abstratas, descoladas da prática social real, ou presas à sua imediatez, e para organizar uma prática educativa atenta ao seu potencial combativo, progressista, revolucionário. A capacidade de organizar e fomentar esse potencial, reivindicando determinados valores concretos, depende de compreendermos os fundamentos ontológicos dos valores, sua gênese e função na reprodução social. Assim, sem deixar de assumir posições, o fundamental desta iniciativa se dirige à busca da compreensão destes fundamentos ontológicos e do papel dos valores sociais na práxis histórica e notadamente na educação.

Na medida em que a obra de Lukács não opera uma articulação sistemática entre a questão dos valores e a práxis educativa, um dos principais desafios desta empreitada é apreender os fundamentos ontológicos dos valores e da educação indicados em sua Ontologia e relacioná-los, observando a particularidade histórica do capitalismo e tendo em vista as

possibilidades de uma formação a partir de valores de insubordinação às explorações e opressões próprias do mundo do capital.

Apesar de haver vários estudos¹ que se debruçam sobre a Ontologia e que circundam as questões das quais nos ocupamos aqui, talvez seja ainda pouco explorada a articulação entre esta obra tardia de Lukács e questões históricas mais concretas, como a relação entre valor econômico e valores sociais no capitalismo, ou as práxis particulares como a educação e suas abordagens pedagógicas no contexto brasileiro, marcado pela particularidade do capitalismo periférico, subordinado e subdesenvolvido. Justamente por isso, esta elaboração certamente está aberta a uma maior possibilidade de equívocos do que as análises que se dedicam exclusivamente à exegese da Ontologia, à análise imanente de suas categorias internas. No entanto, a relevância prática da questão dos valores na atividade educativa exige desafios dessa natureza, principalmente diante da necessidade histórica atual de uma formação moral que preze pela perspectiva da combatividade.

É interessante notar que, de modo geral, é típico na tradição crítica fazer a denúncia do idealismo das discussões sobre a moral e os valores, indicando quase sempre que o fundamental é o solo material, econômico, a partir do qual se desenvolvem a moral e os valores. Está correto, e é a crítica do próprio Marx ao idealismo hegeliano quem a autoriza, e que endossamos de diversas formas ao longo deste texto. Porém, a discussão específica sobre a moral e os valores demanda sim um entendimento específico, ontológico, sobre sua especificidade e sua relação com os demais complexos sociais. Não é razoável condenar a discussão moral ao terreno do idealismo, e reivindicar a discussão econômica como a verdadeira, pois se trata de uma falsa escolha, que recusa a perspectiva da totalidade cara à Lukács. As questões morais e sobre valores demandam um entendimento materialista e ontológico, afinal cumprem um papel decisivo na práxis histórica. Vejamos o papel de alguns desses elementos na conjuntura política brasileira recente.

Nos governos do PT, de 2003 a 2016, foi permanente a crítica da esquerda radical à política petista de conciliação de classes, que interessava, obviamente, à classe dominante.

¹ Para uma análise específica da categoria “valores” na Ontologia vale o recurso ao livro de Mariana Andrade: “Ontologia, dever e valor em Lukács” (ANDRADE, 2016). Outras indicações sobre o papel dos valores no pôr teleológico do trabalho, feitas a partir de um estudo específico da Ontologia, podem ser encontradas no sistemático estudo de Sérgio Lessa, “Mundo dos homens: trabalho e ser social” (LESSA, 2012). Foi o livro de Sérgio Lessa que nos indicou a possibilidade de pensar no papel dos valores na práxis educativa e sua relação com as alternativas, com o conhecimento e com o dever-ser, que serão exploradas no Capítulo 2 e no Capítulo 3. Além destes estudos, a especificidade ontológica da educação é discutida em “Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação” (TASSIGNY, 2004) e “O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social” (LIMA; JIMENEZ, 2011).

Define bem essa postura o *slogan* “deixa o homem trabalhar”, que sugeria que Lula resolveria os problemas dos trabalhadores sem que houvesse necessidade de luta. Do ponto de vista lógico, parecia o cenário ideal para a burguesia brasileira, um representante da classe trabalhadora que atende a seus interesses e apassiva a combatividade dos de baixo. No entanto, o golpe de 2016 evidencia elementos novos desse cenário. Se o governo do PT era o sonho das elites, por que o golpearam? Há muitas explicações históricas, econômicas, conjunturais, quase todas remetem a junho de 2013, que segundo a avaliação de diversos analistas representou a perda do poder de manobra do PT sobre os protestos da classe trabalhadora. No entanto, há, além da questão política e econômica, uma questão moral de fundo nesse momento crítico da política brasileira, que desembocou na eleição da extrema direita, representada por Jair Bolsonaro, em 2018.

Trata-se do histórico desprezo das elites brasileiras, da burguesia latifundiária à burguesia financeira, por aquilo que o PT representa ou aparenta representar: valores vinculados aos interesses dos trabalhadores. Chega a ser surpreendente como o ódio antipetista, típico em quase toda a classe média, está intimamente relacionado à ideia de que o PT tem a simpatia dos mais pobres, dos negros, das mulheres, dos indígenas e dos LGBT's. Parece evidente que o golpe de 2016 está intimamente relacionado também com esta questão da moral e com esses valores, que são sempre uma moral e valores em conflito, a depender da vinculação dos grupos sociais em disputa no processo de luta de classes. A denúncia da corrupção, que é típica desde Vargas e sem a qual não se construiria uma atmosfera antipetista tão forte, é, no fundo, de caráter moral. Constrói-se com ela a ideia de que a esquerda é corrompida, corrupta, antinacionalista, imoral. A relação dos governos do PT com as pautas antirracistas, feministas, indígenas e pró-LGBT cumpriu um papel persuasivo na narrativa da direita, que associou o PT com uma moral desordeira, pecaminosa. Para a maioria da população, em função da formação religiosa, essa sugestão é quase sempre certa. Neste sentido, o elemento religioso cumpriu seu papel forte na recusa moral, bem construída pela direita, do significado dos governos Lula e Dilma, ainda que estes inclusive aparecessem em missas e em templos da igreja Universal durante as campanhas.

Isso não significa, obviamente, que a moral e os valores têm maior relevância para a práxis social do que a questão econômica, mas sim, que é a partir da questão da moral e dos valores que a burguesia busca convencer e convence a população a agir conforme sua agenda, o que inclui – prioritariamente para a burguesia - objetivos econômicos, notadamente a superexploração típica do capitalismo dependente e subdesenvolvido.

Em 2018, o candidato Jair Bolsonaro fez sua campanha pautado quase que exclusivamente sobre uma pauta moralista, e sua eleição que um ano antes parecia um delírio, se tornou realidade, ao derrotar o candidato Fernando Haddad, do PT. A bandeira da moralidade e dos valores da família cristã convenceu inclusive parte significativa da classe trabalhadora brasileira a escolher Jair Bolsonaro, mesmo que este afirmasse sistematicamente sua indiferença aos problemas econômicos dos trabalhadores e aos seus direitos, afirmando reiteradamente que “É difícil ser patrão no Brasil”² e que se teria que escolher entre “Mais empregos e menos direitos ou menos empregos e mais direitos”³. A eleição de Jair Bolsonaro, desde sua campanha, polarizou o país numa disputa entre valores cuja profundidade certamente não tem precedentes no passado recente. Evidentemente, estes valores têm raízes na defesa de interesses econômicos, políticos, sociais e culturais, não são mera questão moral abstrata ou subjetivista, mas se desdobram para a práxis objetiva desta sociedade. Em muitos casos, significa mesmo a possibilidade de existir e não ser assassinado.

Portanto, é fundamental aprofundarmos hoje uma concepção materialista, histórica e ontológica da moral e dos valores, sobretudo tendo em vista a conjuntura histórica brasileira e das lutas de classes na América Latina e no mundo. No campo da educação, trata-se de um debate urgente, pois apesar de a neutralidade de valores ser refutada pelas pedagogias progressistas e críticas, não há, até onde conhecemos, uma reflexão sistemática do problema dos valores, de sua especificidade ontológica, das contradições históricas em que se realizam. Diante deste cenário, com esta pesquisa buscamos contribuir para a compreensão dessas questões, sem isolar a questão da moral das questões concretas, políticas e econômicas. Não se trata de sugerir a independência entre economia e moral, ou tomar a questão moral como o problema fundante deste contexto, mas compreender a relação entre elas e como objetivos econômicos demandam a construção de determinados valores e de determinada moral. A isso nos dedicamos no primeiro capítulo, buscando estabelecer a relação entre a forma de produção de valor econômico no capitalismo e seus desdobramentos para os valores sociais.

No segundo capítulo buscamos a gênese ontológica, o surgimento dos valores e da valoração na práxis humana desde o trabalho, a transformação da natureza. A análise do pôr teleológico foi de fundamental importância, pois demonstra a estrutura da ação humana: uma ação que parte de uma necessidade e estabelece idealmente um objetivo, a partir do

² Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/12/e-dificil-ser-patrao-no-brasil-diz-bolsonaro.shtml>>. Acesso em 10 jan. 2019>.

³ Disponível em: <<https://www.valor.com.br/politica/6012617/bolsonaro-trabalhador-tera-de-escolher-entre-mais-direitos-ou-emprego>>. Acesso em 10 jan. 2019.

conhecimento de uma realidade, e faz escolhas entre alternativas, ou seja, valora para que possa se objetivar. Essa estrutura essencial permanece em nossas práxis tanto na transformação da natureza quanto nas demais práxis sociais, como a educação, a política, a arte, com suas devidas especificidades.

No capítulo terceiro analisamos duas perspectivas pedagógicas fundamentais: o escolanovismo, a partir de um texto fundamental de Piaget, e a Pedagogia histórico-crítica, a partir dos escritos de Saviani. A discussão sobre educação moral no escolanovismo é bastante forte, sobretudo em função da importância que lhe deu Jean Piaget em “O juízo moral na criança” (PIAGET, 1994). Nessa tradição a questão da formação moral é tão forte que a apreensão do conhecimento acaba secundarizada, razão pela qual destacamos que há no escolanovismo um “centralismo dos valores”. Já na perspectiva crítica essa discussão, apresentada como tal, é praticamente inexistente, se limitando a alguns elementos que a tangenciam de modo residual, ao passo que a questão do conhecimento científico é bastante desenvolvida. Apresentamos algumas críticas disto que chamamos de “centralismo do conhecimento”, na medida em que este quase sempre aparece desvinculado de valores. Essa elaboração tem como objetivo último aprofundar e desenvolver a perspectiva crítica em educação, reivindicando sua vinculação com a práxis combativa da classe trabalhadora e seus valores correspondentes, de modo que se garanta, na teoria e na prática pedagógicas, uma unidade entre conhecimento e valores, como, aliás, se dá em toda ação teleológica humana.

No Capítulo 4 evidenciamos alguns elementos que esboçam uma compreensão ontológica da educação e da ideologia, que nos parecem fundamentais para escapar de uma lógica epistemologizante, típica na produção de conhecimento acadêmico atual. Não por acaso, quando buscamos compreender a práxis tal como ela se dá objetivamente, a questão dos valores é fundamental tanto na atividade educativa quanto na realização da ideologia em todos os campos. No entanto, a *performance* da produtividade acadêmica hoje depende quase sempre de uma disputa entre teoria e epistemologias, o que pode significar que a produção teórica responda não à compreensão do ser social historicamente situado, mas à desconstrução de outro ponto de vista que se pretende enfrentar, o que tende a significar alguns vícios de compreensão que são equivocados, ou seja, não correspondem à objetividade do ser social. A reificação da importância do conhecimento, desvinculado de valores, é um exemplo.

Finalmente, no Capítulo 5 buscamos demonstrar como a Cultura Popular, e particularmente o *hip hop* brasileiro, são ferramentas importantes para o aprofundamento de uma moral da insubordinação, na medida em que carregam valores típicos da classe trabalhadora e suas bandeiras de luta, que precisam ser aprofundados e desenvolvidos. A

apreensão do conhecimento articulado a valores de enfrentamento à exploração e à opressão se realiza aqui de modo concreto, evidenciando que a produção cultural está, no capitalismo, sempre sujeita à vinculação a determinados valores de classe, com tudo o que isso significa para as relações de gênero, raça, orientação sexual, etnia, entre outras.

Esta pesquisa, assim organizada e exposta, tem como objetivo principal compreender a especificidade e a função social dos valores sociais a partir, principalmente, da elaboração de Lukács. No entanto, esta é apenas a mediação fundamental pra que possamos, na teoria pedagógica brasileira e na prática política, enfrentar toda forma de opressão das identidades sociais subordinadas e toda exploração do capital em sua ampla diferenciação, desde a extração da mais valia até as privatizações, a precarização dos direitos trabalhistas, o sucateamento das formas de acesso ao conhecimento. Para tanto, a formação educativa precisa ser pensada a partir de um conhecimento rigoroso da realidade que esteja articulado a valores de insubordinação, de solidariedade de classe, de combatividade, de valorização daquilo que nossa classe produz e que realiza de modo autêntico suas diversas identidades. Esperamos, assim, poder contribuir com a reflexão de educadores e educadoras comprometidos com a negação de toda forma de dominação e com a superação dessa sociedade capitalista, patriarcal e colonial.

1 A questão dos valores e a particularidade capitalista

Se é pelo valor, senhor
 Nós tem os nosso
 Mas do asfalto pra lá, tio
 Negócios são negócios
 (Nóiz – Emicida)

Quando se fala em “valores” no cotidiano é comum que eles sejam tratados como sinônimo de “virtude”. Não é raro nos depararmos com expressões do tipo “as pessoas perderam os valores”, ou “os valores estão invertidos”, que indicam uma concepção abstrata e universalista dos valores, pois pressupõe uma sociedade homogênea na qual alguns ou abandonam ou invertem “os valores”. Tem-se em vista que os valores seriam virtudes, qualidades evidentes a todos, mas em algumas circunstâncias que fogem da normalidade as pessoas os invertem ou os abandonam. É, portanto, incomum que no cotidiano desta sociedade se tenha clareza de que os sujeitos, situados em determinadas classes ou grupos, assumem valores diferentes entre si e que, em função de seus interesses, entram em disputas dos mais diversos tipos. O ocultamento das contradições sociais do capitalismo, dos conflitos próprios da exploração e da opressão, certamente é decisivo para formar essa concepção abstrata de valores pretensamente universais. Essa pretensa universalidade dos valores é fundada pela hegemonia dos valores dominantes, pautados em “padrões”: de classe, raça, gênero, orientação sexual, religião, concretamente padrões burgueses, brancos, masculinos, heterossexuais e judaico-cristãos.

No plano teórico e filosófico, portanto também no campo pedagógico, o tratamento dos valores é marcado por concepções idealistas, para as quais haveria valores morais mais elevados, que aparecem descolados da prática social real e do caráter antagônico dos conflitos das sociedades de classes. O apelo abstrato a valores como a tolerância e a paz se situa nessa perspectiva, são postos como universais, mas são instrumentalizados efetivamente no chão real dessa sociedade como exigência de uma classe particular, cuja propriedade está em permanente risco diante de uma massa de despossuídos, aos quais se pede “paz”. Esse falso universalismo é desmistificado pelo brilhante conto “Da Paz”, do escritor Marcelino Freire:

Eu não sou da paz. Não sou mesmo não. Não sou. Paz é coisa de rico. Não visto camiseta nenhuma, não, senhor. Não solto pomba nenhuma, não, senhor. Não venha me pedir para eu chorar mais. Secou. A paz é uma desgraça. Uma desgraça. Carregar essa rosa. Boba na mão. Nada a ver. Vou

não. Não vou fazer essa cara. Chapada. Não vou rezar. Eu é que não vou tomar a praça. Nessa multidão. A paz não resolve nada. A paz marcha. Para onde marcha? A paz fica bonita na televisão. Viu aquele ator? Se quiser, vá você, diacho. Eu é que não vou. Atirar uma lágrima. A paz é muito organizada. Muito certinha, tadinha. A paz tem hora marcada. Vem governador participar. E prefeito. E senador. E até jogador. Vou não. Não vou. A paz é perda de tempo. E o tanto que eu tenho para fazer hoje. Arroz e feijão. Arroz e feijão. Sem contar a costura. Meu juízo não está bom. A paz me deixa doente. Sabe como é? Sem disposição. Sinto muito. Sinto. A paz não vai estragar o meu domingo. A paz nunca vem aqui, no pedaço. Reparou? (FREIRE, 2014, p. 25-26)

Marcelino Freire se refere à tentativa permanente de se universalizar valores próprios da burguesia e da classe média com o apelo vazio à pacificação, que oculta as raízes concretas da violência no solo da desigualdade social. De modo semelhante fazem as pedagogias que pretendem afirmar o brincar como valor, que acabam naturalizando a brincadeira como fonte de uma positividade espontânea e culpabilizando aqueles que, nesta sociedade, supostamente supervalorizam o trabalho e desvalorizam o brincar. A falta de valorização do brincar seria consequência de uma atual supervalorização do trabalho, entendimento que, no mínimo, ignora a natureza compulsória do trabalho assalariado. Ainda que por motivos diferentes, são moralistas tanto o apelo vazio aos valores de pacificação, quanto a defesa abstrata do brincar como valor, porque ignoram as determinações concretas das escolhas entre alternativas que se faz na prática social, cujos valores engendram formas concretas de moral. É moralista o apelo à paz que é incapaz de compreender que a violência como desvalor, oposto ao valor da paz, surge não de uma valorização da violência, mas como consequência da marginalização social que põe aos sujeitos um espectro reduzido de escolhas, dentre as quais a violência é alternativa praticamente inescapável. É também moralista a defesa do brincar que não compreende que a valorização da brincadeira não figura entre o espectro de alternativas reais da maioria dos trabalhadores assalariados, sujeitos a uma jornada de trabalho que praticamente esgota suas possibilidades cotidianas.

Tratamento problemático da questão dos valores - não apenas do ponto de vista da especificidade ontológica dos valores, mas também do ponto de vista de sua perspectiva política claramente retrógrada e protofascista - pode ser visualizado de modo cristalino na falácia conservadora do projeto “Escola sem partido”⁴, que surge em 2004 por iniciativa do procurador paulista Miguel Nagib e inspira projetos de lei por todo o Brasil, em níveis

⁴ Um conjunto de reflexões sobre o movimento “Escola sem Partido” pode ser encontrado no dossiê “Escola sem partido – escola com censura”, disponível em <<https://marxismo21.org/escola-sem-partido>>. Acesso em 26 fev. 2018.

municipal, estadual e federal. Seu objetivo principal é resgatar o ideário pedagógico tecnicista do período da ditadura militar, defendendo uma educação neutra, isenta de valores, que poria fim à “doutrinação ideológica” da esquerda. A fim de enfrentar posicionamentos pedagógicos que contestam o *status quo*, tais iniciativas sugerem que não só é possível, mas é desejável e necessário educar, socializar conhecimentos e ideias sem que o processo educativo seja marcado por valores. É evidente que tal isenção no processo educativo é, antes de tudo, uma impossibilidade ontológica, e a defesa de uma educação neutra, isenta de valores, significa, necessariamente, uma justificação do atual estado de coisas da sociedade burguesa. Justificação essa que é tão valorativa e política quanto a sua contestação, obviamente.

Para superar essas concepções moralistas, que não evidenciam o solo social no qual são geradas e desenvolvidos certos valores, é preciso buscar a gênese, a raiz desses valores na prática social concreta dos sujeitos e compreender sua função, sem supor que a escolha por determinados valores, pretensamente universais, é mero produto da vontade subjetiva. Para tanto, situar dialeticamente a relação entre valor e desvalor é decisivo para desmistificar os valores como sinônimo de virtude. Reafirmando o caráter particular dos valores, Vázquez⁵ sublinha que a moral é sempre um produto particular, própria de um tempo histórico ou de um grupo social:

Ainda que a moral mude historicamente, e uma mesma norma moral possa apresentar um conteúdo diferente em diferentes contextos sociais, a função social da moral em seu conjunto ou de uma norma particular é a mesma: regular as ações dos indivíduos nas suas relações mútuas, ou as do indivíduo com a comunidade, visando preservar a sociedade no seu conjunto ou, no seio dela, a integridade de um grupo social. (VÁZQUEZ, 2017, p. 69)

Diante desse cenário, nos parece evidente que o tratamento dos valores demanda uma fundamentação ontológica atenta às contradições históricas, tanto nas práticas espontâneas do cotidiano quanto nas elaborações teóricas, filosóficas e pedagógicas, mesmo naquelas com roupagens progressistas, como alguns setores do escolanovismo.

1.1 A universalidade da valoração e a particularidade dos valores

⁵ A obra de Adolfo Sánchez Vázquez, uma grande referência sobre o tema dentro do marxismo, não será mais utilizada daqui para diante, pois os elementos da reflexão de Lukács sobre a questão dos valores, mais desconhecida, nos traz uma série de elementos que parecem merecer destaque. Assim, optamos por dar prioridade ao enfoque ontológico lukacsiano, cujas consequências para a compreensão dos valores ainda são pouco exploradas.

Antes sendo: julgamento é sempre defeituoso, porque o que a gente julga é o passado. Eh, bê. Mas, para o escriturado da vida, o julgar não se dispensa; (Grande Sertão: Veredas – Guimarães Rosa)

Em primeiro lugar, a importância de nos ocuparmos dessa questão se mostra pelo fato de as valorações serem um elemento essencial de toda práxis histórica do ser social, pois comparecem em toda atividade humana, desde que o ser social surge, domina a natureza e deixa de apenas se adaptar a ela. Escolhendo entre aquilo que consideramos valoroso e desvalioso, útil e inútil, superamos o agir por instinto e a indiferença diante das diversas possibilidades reais de realização. Superamos, a partir do trabalho que transforma a natureza, o que Lukács chamou de “mudez” do ser natural:

A mudéz só pôde cessar quando, em decorrência dos resultados objetivos e subjetivos do pôr teleológico no trabalho, na divisão do trabalho etc., os fundamentos da reprodução filogenética cessaram de ser meramente biológicos, quando foram encobertos, modificados, remodelados etc. por determinações sociais cada vez mais sólidas, cada vez mais dominantes. (LUKÁCS, 2013, p. 199)

A superação dessa indiferença valorativa, dessa “mudez” do ser meramente natural pelo ser social que valoriza é, antes de tudo, produto do trabalho, o intercâmbio entre os sujeitos e a natureza, a atividade fundante do ser social. O trabalho, como todas as práxis que surgem para além dele, é realizado por um “pôr teleológico”, a realização prática de uma finalidade (*télos*) que antes fora ideado pela consciência humana. Nestes atos teleológicos a escolha entre alternativas é um momento essencial, pois o ser social não age por instinto, mas satisfaz suas necessidades de formas diferenciadas, por meio de caminhos diversos, tomando decisões entre alternativas:

Acreditamos que a necessidade social que põe os valores é, com igual necessidade ontológica, ao mesmo tempo pressuposto e resultado do caráter alternativo dos atos sociais dos homens. No ato da alternativa está contida necessariamente também a escolha entre o que tem valor e o que é contrário ao valor; temos assim, por necessidade ontológica, tanto a possibilidade de escolher o que é contrário ao valor quanto a possibilidade de errar, mesmo tendo escolhido subjetivamente o que é de valor. (LUKÁCS, 2012, p. 409)

Conforme o célebre exemplo de Marx, diferentemente das abelhas e dos demais animais, nós temos a capacidade de antecipar na consciência, teleologicamente, nossos

projetos e pôr nossas finalidades, sempre a partir de escolhas possíveis. Trata-se da estrutura fundamental de toda atividade humana, em toda a sua rica diferenciação, desde a relação mais orgânica com a natureza (o trabalho do escravismo até as modernas linhas de produção) até nas práxis para além do trabalho (a filosofia, a educação, a arte das pinturas rupestres até a poesia contemporânea). Ainda que toda atividade seja realizada por atos teleológicos, é evidente que há uma diferença fundamental se o objeto a que se dirige a práxis é a natureza (trabalho) ou as relações sociais (educação, política, direito, arte):

Mais importante, porém, é deixar claro o que distingue o trabalho nesse sentido das formas mais desenvolvidas da práxis social. Nesse sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância –, uma mediação para a produção de valores de uso. Também nesse caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelos pores teleológicos e pelas cadeias causais que eles põem em movimento. (LUKÁCS, 2013, p. 83)

Em todos esses atos, em sua riquíssima diferenciação, há um elemento essencial: todos são postos objetivamente na prática por um “pôr teleológico”, um ato que põe conscientemente a realidade em movimento, realizado a partir da constatação de uma necessidade, da definição de fins, da escolha dos meios e da realização prática. Em todo pôr teleológico há sempre uma valoração entre as necessidades mais necessárias e as possibilidades mais possíveis de atendê-las.

Assim, podemos constatar que existe uma efetiva universalidade das valorações, tendo em vista que elas cumprem uma função social em todas as atividades humana, realizadas pela síntese dos atos teleológicos dos indivíduos. Toda atividade humana teleologicamente posta contém, ineliminavelmente, um momento de valoração, de escolha, de julgamento, de decisão, que medeia o conhecimento que temos da realidade e nosso agir prático. Cada valoração, própria de cada práxis social, conterà concretamente determinados valores particulares. Tais valorações indicam escolhas concretas do ser social como sujeito ativo, mas socialmente determinado, afinal, “Os homens fazem a sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita (...)” (MARX, 2011b, p. 25). Dessa forma, ainda que a prática social exija valorações e a valoração seja uma marca essencial de toda práxis dos sujeitos ativos, que fazem a história julgando, escolhendo, decidindo, essas escolhas são sempre concretas e feitas

a partir de valores concretos, postos pelo passado e pelo aqui e agora histórico-social, e não inventados pelos sujeitos a partir apenas de seus desejos.

Os valores que fundamentam essas escolhas concretas não podem jamais ser inventados pelos sujeitos reais, pois se referem sempre a um número limitado de escolhas possíveis, que foram legados pelo passado e cuja potencialidade não se define arbitrariamente. O que essa síntese de Marx evidencia é que, ainda que o ser social não possa inventar “de livre e espontânea vontade” as alternativas concretas, a valoração como momento de aprovação ou rejeição que fundamenta as decisões humanas é característica fundamental da práxis ativa do ser social que faz a história. Lukács reafirma assim a valoração como elemento essencial, “inevitável” da ação do ser social que toma posição:

Ora, o acontecer social tem, também ele, certamente, uma legalidade “natural” imanente e, nesse sentido, move-se independentemente das nossas alternativas, como a própria natureza. Quando, no entanto, o homem intervém ativamente nesse decurso do processo, é inevitável que ele tome posição, que o aprove ou rejeite (...) (LUKÁCS, 2013, p. 151)

Portanto, a presença permanente das valorações em todos os complexos sociais lhe confere uma universalidade, pois elas não acontecem apenas em alguns momentos da totalidade social ou em alguns momentos históricos particulares, mas se trata de um traço essencial da práxis humana. Não por acaso, é conhecida a definição de Lukács, segundo a qual: “Com justa razão se pode definir o homem que trabalha, ou seja, o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas.” (LUKÁCS, 2007b, p. 229). Tratar, portanto, da questão das valorações e dos valores é uma questão central para compreender a especificidade da práxis humana a partir do trabalho como atividade fundante.

Esta presença permanente, universal, das valorações não deve ser confundida com universalidade dos valores. Estes são sempre específicos e determinados historicamente em seus contextos concretos, portanto não universais, mas particulares, definidos em cada situação entre aquilo que é valioso e aquilo que é carente de valor. Evidentemente que a forma valoração também varia nas mais diversas atividades sociais, pois os julgamentos no terreno do direito são bastante diferentes dos julgamentos no campo da arte, por exemplo. Há entre valorações e valores uma relação entre forma e conteúdo na qual a presença permanente da forma valoração na atividade social se realiza por meio dos mais diversos valores particulares. Em suma, a universalidade das valorações não reside em seu conteúdo historicamente particular, os valores, mas no fato de que ela comparece em toda atividade humana, que exige escolhas entre alternativas.

Nesse sentido, o caráter universal da valoração se assemelha à universalidade do trabalho indicada por Marx, na medida em que, apesar de assumir conteúdos históricos distintos em cada modo de produção particular, o trabalho se mantém intrínseco a todas as sociedades:

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana. (MARX, 2013, p. 64-65)

As indicações marxianas sobre o que é essencial no ser social, sem eternizar configurações históricas particulares, dá à obra de Marx um caráter histórico e ontológico, uma autêntica teoria do ser materialista, histórica e dialética. Não se trata uma ontologia essencialista, pois ele não entende o trabalho de forma a-histórica, mas como produto da ação humana, como atividade trans-histórica concretamente determinada. Mesmo quando apreende determinações essenciais do ser social, Marx não o faz abstraindo de suas particularizações históricas (por exemplo comunismo primitivo, escravismo, feudalismo, capitalismo, comunismo). A teorização sobre a dinâmica específica do modo de produção do capital não prescinde, assim, da constatação daquilo que permanece na mudança, do que é universal, de uma “teoria do ser social”. Da mesma forma, a universalidade ontológica das valorações deve ser situada tendo em vista que sua manifestação real na reprodução social, como forma de ser, determinação da existência, se dá sempre em uma configuração historicamente determinada, encaminhando valores que respondem a demandas concretas.

Essa articulação entre manifestação fenomênica, enquanto determinações conjunturais, e essência, as determinações fundamentais que permanecem na mudança, é metodologicamente indispensável para superar tanto o mero domínio do fenomenológico, do particular imediato, quanto o essencialismo a-histórico, eterno e abstrato, desprovido de determinações reais próprias dos contextos específicos. Indicando a necessidade de uma superação dialética desse problema, Lukács situa dialética e ontologicamente a questão da essência, da “substância”:

As novas compreensões a respeito do ser destruíram a concepção estática, imutável, da substância; e, no entanto, disso não deriva, de modo algum, a necessidade de sua negação no âmbito da ontologia, mas apenas é necessário reconhecer o seu caráter essencialmente dinâmico. A substância é aquilo que, na contínua mudança das coisas, mudando ela mesma, pode conservar-se em sua continuidade. No entanto, esse dinâmico conservar-se não está necessariamente ligado a uma “eternidade”. As substâncias podem surgir e

perecer sem que com isso deixe de ser substâncias – desde que se mantenham dinamicamente durante o tempo de sua existência. (LUKÁCS, 2013, p. 122)

A essência, aquilo que constitui as determinações fundamentais do movimento do ser, não é algo imutável, mas atravessa diversas transformações históricas mantendo relativa unidade, tal como ocorre com o trabalho no processo histórico do ser social e com a valoração em toda práxis humana. Comentando Spengler, Lukács sublinha a importância de apreender a unidade, a permanência no processo histórico, sem supor que as etapas históricas são fugazes e desconexas entre si:

Há também, claro, um relativismo histórico positivista e, precisamente durante a guerra, Spengler combinou-o com tendências das ciências do espírito, ao historicizar radicalmente todas as categorias e não reconhecer, seja estética, ética ou logicamente, nenhuma validade supra-histórica. Mas desta feita ele suprime, por sua vez, a unidade do próprio processo histórico: o extremo dinamismo histórico converte-se por fim numa estática última, numa superação última da própria história, na sucessão de ciclos culturais intrinsecamente desconexos, os quais se encerram e reiniciam de forma recorrente; (LUKÁCS, 2009, p. 12-13)

Com efeito, quando se trata de apreender a essência de qualquer complexo social, é necessário estabelecer uma relação com sua historicidade, sua gênese e seu desenvolvimento, a fim de apreender quais foram as determinações que permaneceram fundamentais, para além das variações fenomênicas. Portanto de forma alguma a essência é algo imutável, mas também histórica, pois sua universalidade no processo histórico é garantida pelas determinações que permanecem ao longo do processo: “(...) esse *Universal*, ou o comum isolado por comparação, é ele próprio algo multiplamente articulado, cindido em diferentes determinações. Algumas determinações pertencem a todas as épocas; outras são comuns apenas a algumas” (MARX, 2011a, p. 41). O Estado, por exemplo, permanece historicamente sendo uma exigência da sociedade civil dividida em classes, no escravismo, no feudalismo e no capitalismo. O fato de o Estado ser fundado por interesses antagônicos entre classes da sociedade civil constitui sua essencialidade, que se apresenta sempre de modo fenomenicamente particular em cada tempo histórico. Portanto, somente considerando a historicidade podemos de modo ontologicamente autêntico evidenciar a essência, as determinações universais, comuns a todas as etapas. Nesse sentido, o fato de ser uma impossibilidade ontológica haver atividade humana sem valoração a torna um elemento essencial da práxis humana, que permanece em todo o processo histórico-social. Cabe, porém,

situar essa perenidade de modo concreto, pois não se trata de uma essência imutável, tampouco independente da ação humana.

Tão importante quanto chamar a atenção para a essencialidade das valorações é ressaltar o caráter sempre particular de seu conteúdo, os valores. Com efeito, a não universalidade dos valores é um dado fundamental do ser social, ontológica e historicamente compreendido. Esse fato geral ressalta outro da maior importância para a compreensão da sociedade burguesa, pois sendo os valores produtos de escolhas concretas em situações concretas, em formas de sociabilidade marcadas pela exploração e opressão pode haver entre valores diferentes uma relação não apenas de diversidade, mas também de antagonismo:

O que expusemos até aqui, porém, lança luz também sobre outro fato: em determinadas circunstâncias, a heterogeneidade pode intensificar-se até o grau de contraditoriedade, o que tem lugar quando os dois sistemas de valores conduzem a alternativas que aguçam a diferença resultante da heterogeneidade e a transformam em contraposição. (LUKÁCS, 2013, p. 410)

Essa indicação de Lukács mais uma vez demonstra a importância de não descolar a análise ontológica do solo histórico, pois, para além da heterogeneidade entre valores em “determinadas circunstâncias”, há sistemas de valores *antagônicos*, que são assumidos por grupos sociais com interesses antagônicos, nos quais a realização de um implica a subordinação do outro. Trata-se de um fenômeno típico da relação de pertencimento às classes, isto é, dos valores das identidades de classe, mas não só delas, pois em uma sociedade cuja produção da riqueza se assenta na exploração do trabalho assalariado, as identidades sociais típicas dos explorados acabam marcadas pela dominação e constituem valores antagônicos ao que se tornou hegemônico. Pense-se no racismo, no machismo, na heteronormatividade, na xenofobia e tantas outras relações entre grupos sociais que, por força da função social que cumprem, são mediados por valores não só particulares, mas antagônicos entre si.

O problema dos valores na educação passa diretamente por essa questão, pois os valores diferentes expressos em posições diferentes podem esgotar suas possibilidades de diálogo, de convencimento, o campo específico da ação educativa. A partir daí, trava-se um relação fundamentalmente política, na qual ou se derrota ou se é derrotado, afinal as diversas formas de opressão implicam uma dominação real, prática, não são mera questão de “diferenças de opinião”. Isso nos traz desdobramentos peculiares sobre identidade de gênero, machismo, homofobia, racismo, é candente na educação hoje e demanda uma perspectiva fundamentada, que instrumentalize as tomadas de posição pelos educadores, e

consequentemente, pelos estudantes. Em uma sociedade de classes, as práxis situadas para além das relações de produção também são marcadas por valores antagônicos, fundados pela divisão e exploração de classe no trabalho assalariado. Temos assim, um conjunto de opressões para além da exploração, pois as classes sociais não são entes abstratos, mas constituem identidades concretas, particulares. A análise histórica e a fundamentação ontológica sobre valores destacam que é indispensável sublinhar que, sendo uma totalidade que não se esgota na produção de valor econômico, a sociedade burguesa é uma sociedade *capitalista, patriarcal e colonialista*, pois foi historicamente assim que ela se estabeleceu e se universalizou. Desse modo, a constatação da não universalidade e do caráter antagônico de determinados valores não deriva de uma lógica formal abstratamente formulada, mas sim da análise da especificidade do ser social na peculiaridade da formação histórica concreta. É, pois, um imperativo atual articular classe, raça, gênero e orientação sexual, e superar os enfoques que as isolam em suas particularidades, e a perspectiva ontológica desenvolvida por Lukács nos dá fundamentos para cumprirmos essa tarefa.

Vale ressaltar que constatar a particularidade dos valores não significa que eles estão condenados a serem antagônicos entre si, pois os sistemas de valores dependem da configuração social, notadamente das relações de produção, e estas são produto da atividade humana em disputa no terreno das lutas de classes, aberto a diversas possibilidades, inclusive a de uma sociabilidade emancipada com valores apenas heterogêneos entre si, não mais antagônicos. Por isso, a teoria marxiana do valor- trabalho, que demonstra que o trabalho humano que cria valor econômico e produz a riqueza nesta forma particular de sociabilidade se dá hoje em relações de exploração, é indispensável para alicerçar uma reflexão historicizada sobre os fundamentos ontológicos das valorações e dos valores. Não se trata, claro, de deduzir da crítica da economia política de Marx a especificidade das valorações, mas de apreender a indicação concreta que ela nos dá acerca do caráter dos valores, particulares ou antagônicos, no capitalismo. Importa evidenciar que há uma diferença entre a pluralidade dos valores, seu caráter sempre particular e historicamente determinado, e o particularismo antagônico de determinados valores próprios dos conflitos oriundos das relações de exploração e opressão na sociedade burguesa.

Torna-se evidente que no capitalismo são tendenciais o aprofundamento do particularismo dos valores e a impossibilidade de construção de valores autênticos, não antagônicos. Não se trata de que Marx anunciaria a possibilidade de uma universalidade homogênea dos valores em uma sociedade comunista, sem classes, mas de que sua obra madura demonstra o fundamento do caráter não apenas particular, mas antagônico dos valores

no capitalismo. Não cabe, portanto, defender como horizonte de luta um universalismo abstrato dos valores, mas indicar a necessidade de superação do particularismo entre valores antagônicos próprios das relações de poder entre classes e grupos sociais, nos quais o privilégio de um é necessariamente a subordinação do outro. Nesta sociedade tão profundamente marcada por uma diversidade de relações de dominação, nenhum valor pode ser encaminhado socialmente de modo universalmente aceito pelos diversos setores da sociedade.

Diante da importância que tem para a configuração dos valores sociais, e na medida em que a heterogeneidade antagônica dos valores no capitalismo é produto do predomínio da lógica da mercadoria, é preciso tratar introdutoriamente do valor econômico e do papel que ele tem cumprido no atual estado de coisas. Vimos a necessidade de se pautar a questão dos valores de forma histórica, que a valoração é uma característica essencial da atividade humana, que os valores são sempre particulares, concretos e heterogêneos e que na sociedade de classes há valores não só particulares, mas também antagônicos entre si. Cabe agora indicar, ancorado na teoria do valor de Marx, o fundamental da relação entre o valor econômico e os valores sociais.

1.2 Valor econômico e valores sociais

Tratar da categoria “valores” a partir do marxismo exige explicar de que tipo de valores se trata, já que Marx é notadamente reconhecido pela crítica da economia política cujo núcleo é a teoria do valor-trabalho, que expressa a dinâmica da produção da riqueza no capitalismo, da produção de valor econômico. Por isso, à partida é preciso indicar que o objeto último da presente investigação são os valores sociais, morais, objeto da axiologia, conteúdos das valorações, dos julgamentos, das escolhas presentes nas relações sociais. Todavia, para apreender a especificidade ontológica dos valores a partir da sociedade capitalista é indispensável indicar a relação entre valor econômico e os valores sociais, e para tanto nos valeremos, para além da obra lukacsiana, da teoria do valor, ou teoria do valor-trabalho, presente na crítica da economia política de Marx, segundo a qual é o trabalho humano na esfera da produção que cria valor. Conforme assinala Lukács, há uma relação importante entre valor econômico e os valores sociais:

Em tais situações, torna-se explícita a diversidade verificada entre o valor econômico e os demais valores: estes pressupõe sempre a sociabilidade, seu

caráter de ser já existente e em desenvolvimento, ao passo que o valor econômico não somente gerou originariamente a sociabilidade como também a produz ininterruptamente e volta sempre a reproduzi-la de modo ampliado. (LUKÁCS, 2013, p. 410)

Há, pois, entre eles uma heterogeneidade e uma relação de dependência ontológica que não se pode ignorar. Os valores econômicos se realizam em objetivações que têm valor para os sujeitos por terem uma utilidade garantida pelo valor de uso. Mas a realização desse valor que satisfaz uma necessidade depende, no capitalismo, de uma mediação anterior ao uso: a compra mediada pelo valor de troca, expresso em dinheiro. Esta, por sua vez, depende de uma determinação fundante: a *produção* de valor econômico pelo trabalho humano. O valor econômico é, portanto, uma objetivação produzida pela atividade humana que tem valor porque satisfaz uma necessidade socialmente referendada.

Já os valores sociais comparecem como reguladores das relações subjetivas na objetividade social, indicando critérios das escolhas entre alternativas, seja nas relações de produção, seja nas demais atividades humanas. Sendo esta uma sociedade de classes, na particularidade histórica do capitalismo a produção do valor econômico enquanto produção da riqueza é um processo marcado pela extração de mais-valor de uma classe por outra, isto é, de trabalho não pago na exploração do trabalho assalariado. Consequentemente, há uma divisão social do trabalho entre classes sociais com interesses não apenas distintos, mas opostos, antagônicos. Com efeito, uma consequência decisiva da teoria do valor-trabalho de Marx para os fundamentos ontológicos dos valores é a indicação de que esta é uma sociedade na qual a divisão de classes funda a não universalidade dos valores sociais. Os interesses em confronto, cuja raiz é o antagonismo entre burguesia e classe trabalhadora nas relações de produção de valor econômico, se desdobram para as relações sociais que estão além da produção. Neste estado de coisas, a hegemonia da burguesia implica o predomínio de valores burgueses desde as relações de produção até a produção teórica na filosofia, na ciência, na pedagogia, na política, no direito e na arte. Assim, na sociabilidade do capital, como em toda sociedade de classes, não há e nem pode haver valores universais.

A relação entre valor econômico e valores sociais é complexa de ser definida em função de dois desafios teóricos principais. O primeiro é situar a especificidade ontológica de cada “tipo” de valor sem homogeneizar ou desvincular grosseiramente valor econômico e valores sociais. Além disso, há uma segunda tarefa que consiste em estabelecer essa relação situando o que é universal e o que é particular, sem sugerir que elementos conjunturais sejam universais, nem ignorar as particularidades. Diante de tais dificuldades, ainda que não nos

ofereça uma teoria sistemática desse problema, o esforço ontológico de Lukács indica fundamentos indispensáveis para situar a dependência ontológica e as contradições históricas entre valor econômico e valor social. A partir desses fundamentos é possível apontar a possibilidade de superar tais dificuldades de modo a desdobrar, ancorado na teoria do valor de Marx, consequências para o desenvolvimento dos valores sociais e sua importância para a educação. Ciente do desafio dessas tarefas, trataremos agora de indicar o quão decisivo é para a formação dos valores sociais o processo produção de valor econômico, realizado pelo complexo do trabalho e mediado por relações de produção.

Para Marx e Lukács o trabalho é a atividade fundante do ser social porque, ao transformar a natureza por meio de pores teleológicos, produz os valores de uso que constituem a materialidade da vida social a partir da qual se reproduz o ser social em todas as formações sócio-históricas:

O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é a atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso -, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural de vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 2013, p. 261)

O trabalho atravessa, pois, todas as formações sociais constituídas desde o comunismo primitivo até hoje. Produzindo a materialidade socialmente útil, o conteúdo material da riqueza social, o trabalho é condição para a realização de todas as demais práxis, desde a ciência, a filosofia, a educação, até a política, o direito e a arte. Com efeito, o *valor de uso*, a qualidade de um produto que é valioso por satisfazer uma necessidade, é um atributo fundamental do valor econômico em todas as sociedades. Ele é o aspecto mais essencial do valor econômico, na medida em que é ineliminável e constitui o fundamento a partir do qual todas as sociedades se reproduzem satisfazendo suas necessidades.

Historicamente, a partir do momento em que a divisão social do trabalho passa a ser marcada pelas classes sociais, notadamente na gênese da sociedade escravista, esta produção de valor de uso passa a se realizar em relações de caráter antagônico entre proprietários e não proprietários, separação esta que funda a divisão fundamental entre as classes sociais. Desde a sociedade escravista, a sociedade feudal, até a forma moderna e contemporânea de sociabilidade capitalista, a produção de valor econômico é marcada por conflitos insuperáveis senão pela luta na qual um estamento ou classe é vitoriosa e outra é

derrotada, parcial ou definitivamente, gerando a configuração de um outro modo de produção. Assim, historicamente desde o escravismo a produção de valores econômicos, através da transformação da natureza pelo trabalho que objetiva valores de uso, é marcada pela dominação de classe na divisão social do trabalho.

O desenvolvimento das forças produtivas, a complexificação da produção, o aprimoramento dos meios de produção, a sofisticação da tecnologia, a expansão do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades humanas trouxeram consequências importantes para a organização da produção de valor econômico. Desde a primitiva transformação da natureza, pouco mediada e com ferramentas simples, até as modernas linhas de produção, o desenvolvimento da produção significou um avanço decisivo para o ser social. Operou um afastamento progressivo (jamais completo) das barreiras naturais, criando, para além do trabalho, outras práxis “puramente sociais”, isto é, relativamente autonomizadas do intercâmbio com a natureza, relações que se dão propriamente entre os sujeitos a partir da materialidade social já produzida pelo trabalho, tais como a educação, a ciência, a filosofia, a arte, a política, o direito, o esporte, o jornalismo, a psicologia. É evidente que mesmo dentro do próprio trabalho há também relações entre os sujeitos, de cooperação ou subordinação, próprias da divisão social do trabalho em cada modo de produção, mas estas no trabalho são mediações para que se realize diretamente a produção de valor econômico como atividade fim, que é uma relação entre os sujeitos e um produto. Com o advento do capitalismo, se tornou menos evidente essa diferenciação entre o trabalho como uma atividade que se realiza na relação sujeito-natureza, e as demais práxis como atividades que se realizam na relação sujeito-sujeito, na medida em que o capital homogeneizou todas as práxis em atividades-mercadoria, isto é, em “trabalho abstrato”, independente da natureza concreta da atividade.

Com efeito, ainda que suas raízes sejam anteriores - principalmente desde o mercantilismo e notadamente a partir da revolução industrial -, nas sociedades burguesas maduras esse valor econômico, em cuja essência permanece o valor de uso, assume o caráter de mercadoria. A mercadoria é, para Marx, uma unidade entre valor de uso e valor de troca, e o valor econômico no capitalismo é marcado por este valor de troca, embora o valor de uso seja fundante e ineliminável:

O produto do trabalho é, em todas as condições sociais, objeto de uso, mas o produto do trabalho só é transformado em mercadoria numa época historicamente determinada de desenvolvimento: uma época em que o trabalho despendido na produção de uma coisa útil se apresenta como sua qualidade “objetiva”, isto é, como seu valor. (MARX, 2013, p. 137)

Sendo o aspecto mais essencial do valor econômico, no capitalismo o valor de uso permanece como a qualidade valorosa que determinada mercadoria tem por satisfazer alguma necessidade, e por isso não é expresso quantitativamente, mas pelas qualidades próprias do produto objetivado diante das necessidades sociais dos sujeitos. Esse valor reside nas suas qualidades como dureza, resistência, pureza, elasticidade, leveza, beleza, entre outras.

Já o valor de troca é uma determinação “puramente social” tipicamente capitalista⁶, que tornou possível estabelecer uma relação de equivalência entre mercadorias de naturezas diferentes, de forma a superar a troca sempre direta e singular entre essas mercadorias, na qual era necessário considerar sempre qual seria a quantidade necessária de cada mercadoria para equivaler à outra de modo razoável (trigo por algodão, por exemplo). Dessa forma, o valor de troca como expressão do valor de uma mercadoria permitiu o intercâmbio generalizado entre mercadorias das mais diversas naturezas, objetivado pela venda e compra, expresso no preço e realizada pelo dinheiro, que medeiam a comparação entre mercadorias diferentes. O que define quantitativamente este valor de troca é o tempo de trabalho socialmente necessário para produzir a mercadoria. Assim, o valor econômico no capitalismo é uma unidade entre valor de uso e valor de troca, unidade esta que se objetiva na mercadoria e se realiza na dinâmica produção, circulação, troca e consumo.

Como a universalização da lógica da mercadoria é uma exigência própria do metabolismo do capital, não apenas os valores de uso objetivados pelo trabalho na transformação da natureza (agricultura e indústria) são tornados mercadoria, mas a totalidade das objetivações humanas, desde o trabalho na produção agrária e fabril até as práxis “puramente sociais” como educação, ciência e arte. Toda forma de objetivação humana se torna mercadoria no capitalismo, seja um objeto como um carro ou uma capacidade humana, como dar aulas ou cantar. Todas essas mercadorias são produzidas tendo em vista a troca, para a qual o valor de uso é reduzido a meio. Com efeito, a subordinação do valor de uso ao valor de troca é uma determinação essencial do valor econômico no capitalismo. Essa determinação essencial, porém, não se apresenta aos nossos olhos e aos nossos sentidos, mas demanda uma abstração sofisticada e um conhecimento aprofundado do modo de produção capitalista, cujo produto esconde o processo pelo qual foi produzido. Além disso, é preciso conhecer seus fins historicamente definidos, ainda que estes sejam naturalizados pelo liberalismo:

⁶ O valor de troca já existia nas sociedades pré-capitalistas, mas é no capitalismo que ele se generaliza como elemento fundamental das mercadorias.

Novamente, o historicamente específico é transformado no alegadamente “natural” e, portanto, àquilo que é na realidade *transiente* é dado o *status* de uma *necessidade natural*. A fusão entre “valor de uso” e “valor de troca” – que podemos testemunhar também em Adam Smith – não é de modo algum acidental. Pois graças a tal fusão, uma forma altamente problemática (de fato *contraditória* e em última instância *explosiva*) de riqueza – uma que necessariamente subordina a produção do valor de uso à expansão, não importa quão perdulária, do valor de troca – pode ser apresentada como “a forma *adequada* da *riqueza em geral*” (MÉSZÁROS, 2011, p. 207).

Diante desse estado de coisas, Marx categorizou as atividades que no capitalismo produzem mercadorias, independentemente de sua forma concreta, de “trabalho abstrato”. O trabalho abstrato, assalariado, é realizado pela classe trabalhadora, cuja única mercadoria que possui, com seu respectivo valor de uso e valor de troca, é sua própria força de trabalho. Esse assalariamento é feito pela burguesia, a classe que possui os meios de produção.

Assim, o processo de “trabalho” em sentido universal, comum a todas as formas de sociedade, é a transformação da natureza em objetivações sociais que têm valor de uso e que são indispensáveis à realização das demais atividades sociais. No capitalismo, é “trabalho abstrato” qualquer atividade⁷ que produz mercadorias que expressam seu valor econômico na unidade entre valor de uso e valor de troca. Universalmente presente em todas as sociedades, o valor de uso é a determinação fundante dessa relação, na medida em que não pode haver produto tornado mercadoria com valor de troca que não tenha algum valor de uso, pois todas têm alguma utilidade, seja autêntica ou fetichizada. Porém, a mercadoria é produzida tendo em vista a realização do valor de troca, porque é ele quem realiza o capital e garante sua acumulação pela burguesia: “Aqui os valores de uso só são produzidos porque e na medida em que são o substrato material, os suportes do valor de troca” (MARX, 2013, p. 263).

No capitalismo, o valor de uso, que é determinação fundante de toda sociabilidade, se reduz a meio para a realização da troca, que por sua vez é meio para a acumulação de capital pela burguesia, essa sim a finalidade última de toda a produção capitalista do valor econômico. Contraditoriamente, sendo a determinação fundante da produção no trabalho, na sociedade economicamente mais complexa o valor de uso se encontra subordinado, reduzido a mero meio para a realização da troca que permite que o ciclo da produção se reproduza e que a burguesia acumule capital. Para tanto, o produto tem que assumir a peculiaridade histórica de mercadoria e não de objetivação com vistas à

⁷ O “trabalho abstrato” é a atividade assalariada que no capitalismo produz mercadorias, independentemente da natureza concreta da atividade, sejam práxis que se dão entre o sujeito e a objetividade natural (sujeito-natureza), sejam práxis que se realizam entre os sujeitos (sujeito-sujeito). O primeiro é o caso do trabalho e o segundo de todas as demais práxis, como educação, ciência, arte.

subsistência dos produtores, para o qual o valor de uso é preponderante, mas sim de produto objetivado com vistas à troca: “Na existência do produto como mercadoria estão presentes determinadas condições históricas, e para se tornar mercadoria, o produto não pode ser produzido como meio imediato de subsistência para o próprio produtor” (MARX, 2013, p. 244).

Importa destacar que esse fim último, a acumulação privada da riqueza, só é possível pela troca que se realiza no mercado, que por sua vez depende de uma produção marcada pela divisão social do trabalho, na qual a classe assalariada produz mais-valor, isto é, produz além do suficiente para pagar seu próprio salário. Este excedente, o mais-valor produzido pelos trabalhadores assalariados, é apropriado pelos proprietários dos meios de produção e é a raiz da exploração de uma classe sobre outra. Na medida em que, para o capitalista, a satisfação das necessidades sociais pelo valor de uso é apenas uma mediação para a extração do mais-valor que lhe permite a acumulação, Marx denominou o trabalho abstrato que produz mais-valor como “trabalho produtivo”, e evidentemente, “Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar” (MARX, 2013, p. 578). Este “azar” presente na esfera da produção trará consequências importantes para os valores sociais.

Historicamente o desenvolvimento das forças produtivas e o processo das revoluções burguesas conduziram à universalização global do modo de produção capitalista, na qual há um contrato social aparentemente igualitário entre trabalho e capital, mas efetivamente há um antagonismo inconciliável entre a classe que produz o valor econômico e a classe que o acumula. Daquela é extraída o mais-valor para satisfazer a necessidade de acumulação que permite à burguesia continuar sendo a classe dominante e manter a reprodução do metabolismo do capital. Portanto, é a exploração do trabalho assalariado de uma classe por outra na esfera da produção do valor econômico a raiz da desigualdade social, com todas as suas inúmeras consequências para a configuração dos mais diversos valores sociais. Nesse sentido, apreender efetivamente a dinâmica da produção do valor econômico, de seus pressupostos e suas consequências, é decisivo para fundar em bases sólidas uma compreensão sobre os valores sociais.

1.3 As relações de produção do valor econômico e suas consequências para os valores sociais

Lukács afirma que não é casual que ambos sejam chamados de “valores” e que a diferenciação entre eles é da maior importância para a compreensão da reprodução do ser social:

O fato de que seja designado como “valor” – praticamente em todas as línguas – não é acidental. A relação real, objetiva, independente da consciência, que designamos aqui com o termo “valor”, é efetivamente, sem prejuízo dessa sua objetividade, em última análise, mas apenas em última análise, também o fundamento ontológico de todas as relações sociais a que chamamos “valores”, e por isso também o veículo de todos os tipos de comportamento socialmente relevante que são chamados de avaliações. (LUKÁCS, 2012, p. 344)

Como vimos, o valor econômico no capitalismo é a objetivação de um produto tornado mercadoria cuja unidade é composta por valor de uso e valor de troca. Como no capitalismo tudo pode se tornar mercadoria - não apenas os produtos do trabalho na transformação da natureza, mas de todas as práxis sociais homogeneizadas em diferentes formas de “trabalho abstrato” - o valor econômico é um atributo de qualquer objetivação humana tornada um produto mercantilizável. Sendo objetivações humanas tornadas mercadorias com algum valor, seu consumo se realiza por meio da troca e seu valor de troca é definido quantitativamente pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzir a mercadoria. Mercadorias produzidas com maior tempo, que demandam mais elaboração, terão maior valor em função de maior tempo de trabalho envolvido na sua produção. Quanto mais rápida a produção de uma mercadoria, menor o seu valor de troca. Portanto, no capitalismo o valor econômico é atributo de um produto da atividade humana objetivada, com valor de uso e valor de troca.

Os valores sociais, por sua vez, não são efetivamente “produtos” da atividade humana, são elementos das relações sociais, próprios das atividades entre os sujeitos. O valor é um elemento da valoração, da avaliação, do julgamento no pôr teleológico que, diante de uma necessidade e pautado em determinado conhecimento sobre o ser, escolhe entre alternativas consideradas valorosas diante de um dever-ser, de um objetivo. Em se tratando de valores sociais, não se trata do valor de um objeto ou serviço, mas do que se considera valoroso ou desvalioso na conduta humana, uma determinação própria das relações sujeito-sujeito, isto é, do sujeito com a objetividade social. Os valores sociais são elementos do pôr teleológico que são intimamente vinculados ao conhecimento da realidade, do passado e do presente do ser, e também ao dever-ser, isto é, do que se deseja, que se tem como horizonte

desejável. Por isso, os valores estão intimamente relacionados à práxis ativa, que põe a realidade em movimento a partir de valorações entre alternativas.

Tendo em vista a articulação e a diferenciação entre “econômicos” e “sociais”, Lukács indica a necessidade de superação da concepção idealista e transcendental dos valores. Ambos são, enquanto valores, *objetivamente sociais*: não são nem propriedade das coisas em si, nem mera invenção da subjetividade. Os valores econômicos são propriedades de uma objetivação que tem valor por satisfazer uma necessidade, e os valores sociais são elementos da ação de sujeitos que valorizam ou desvalorizam determinadas condutas. Na medida em que possui uma ineliminável dimensão subjetiva, do psiquismo e da consciência dos sujeitos que valoram e se objetivam, para Lukács os valores têm caráter *socialmente objetivo*. E na medida em que essa ação dos sujeitos é sempre historicamente determinada, evidentemente não há, nem pode haver, uma validade eterna e universal dos valores que se encaminha na práxis:

Naturalmente, é preciso renunciar radicalmente à validade “eterna” dos valores, transcendente ao processo. Todos os valores, sem exceção, nasceram no curso do processo social, num estágio determinado, e precisamente enquanto valores. Não que o processo tivesse realizado um valor em si “eterno”; ao contrário, os próprios valores experimentam, no processo da sociedade, um surgimento real e, em parte, também um desaparecimento real. A continuidade da substância no ser social, porém, é a continuidade do homem, de seu crescimento, de seus problemas, de suas alternativas. E, na medida em que um valor, na sua realidade, nas suas realizações concretas, entra nesse processo, torna-se um componente ativo dele; na medida em que encarna um momento essencial de sua existência social, conserva-se com isso e através disso a substancialidade do próprio valor, sua essência e sua realidade. (LUKÁCS, 2012, p. 414)

Assim, os valores são produtos concretos de cada tempo histórico, ainda que a valoração, isto é, a decisão entre alternativas que encaminha determinados valores, seja um elemento essencial de toda atividade humana. Essa é sua essência ontológica que se realiza historicamente. Na medida em que o valor econômico é propriedade de produtos objetivados pelos sujeitos, e os valores sociais elementos das relações sociais teleologicamente postas, não existe uma relação direta ou meramente lógica entre eles. Há, sim, uma dependência ontológica dos valores sociais diante dos valores econômicos objetivados pela produção humana e essa dependência é de tal importância que precisa ser bem entendida, sob pena de vulgarizarmos uma relação bastante complexa.

Não é, efetivamente, o valor econômico em si que funda os valores sociais, mas a forma de organização da produção de valor econômico. As *relações de produção de valor econômico* é que definem substancialmente em que condições os valores sociais vão se

desenvolver, que interesses vão legitimar, que comportamentos vão valorizar, que posturas vão questionar, que bandeiras vão levantar. Os valores econômicos, sendo propriedade dos produtos inseridos em relações sociais objetivas não fundam quaisquer valores sociais, mas sim as relações de produção que os objetivaram. Por isso, segundo Lukács a relação entre valor econômico e valores sociais é uma relação entre fundante e fundado:

Em tais situações, torna-se explícita a diversidade verificada entre o valor econômico e os demais valores: estes pressupõe sempre a sociabilidade, seu caráter de ser já existente e em desenvolvimento, ao passo que o valor econômico não somente gerou originariamente a sociabilidade como também a produz ininterruptamente e volta sempre a reproduzi-la de modo ampliado. (LUKÁCS, 2012, p. 410)

Não se trata, evidentemente, de que a relação entre valor econômico e valores sociais possa ser entendida como “mais importante e menos importante” ou “melhor e pior”, mas sim de que a forma de organizar a produção de valor econômico é fundante, plena de consequências para a forma como se organizam as relações entre classes, grupos sociais e seus valores correspondentes. É justamente porque essa relação entre valor econômico e valores sociais cumpre um papel fundamental na legitimação ou contestação de determinado estado de coisas que precisamos não apenas evidenciar o sentido econômico do modo de produção capitalista, mas também indicar que ele fundou historicamente uma sociedade *capitalista, colonialista e patriarcal*. Longe de se apegar a modismos da teoria pós-moderna, se trata de ser radicalmente consequente com a perspectiva materialista, histórica e dialética da totalidade, afinal a produção da materialidade da vida social objetivada pelo trabalho no valor econômico não esgota a totalidade da práxis. Por seu turno, todas as demais práxis para além da esfera da produção e os valores sociais são profundamente afetados pela forma como se organiza a produção do valor econômico e se referem a estes a partir das mais diversas mediações, seja legitimando, reafirmando, contestando, reformando, negando.

Há, portanto, uma relação efetiva entre a produção de valor econômico e valores sociais, ainda que ela não se apresente de maneira imediata aos nossos sentidos. Por isso, é preciso não simplificar a complexidade dessa relação supondo que “o valor econômico determina os valores sociais”, tampouco ignorando o caráter fundante das relações de produção do valor econômico para o desenvolvimento dos valores sociais.

Temos, finalmente, uma determinação universal da relação entre valor econômico e valores sociais, própria de todas as formas particulares de organização histórica: as formas de organizar a produção do valor econômico fundam o desenvolvimento dos valores sociais,

isto é, determinam em grande medida seu conteúdo e direção. Relações de produção baseadas em dominação e antagonismos fundarão valores sociais baseados no padrão definido pela classe dominante, que tem universalizado o *modus operandi* hegemônico atual, notadamente burguês, branco, judaico-cristão, machista, racista e homofóbico. Assim, “desconstruir discursos”, “empoderar” individualidades e “ressignificar” os valores dominantes da burguesia, embora seja indispensável, é rigorosamente insuficiente se não se colocam como mediações para transformar a forma fundante de organizar as relações de produção do valor econômico. Estas permanecerão fundando uma classe dominante que será tomada como padrão dos valores sociais. Não por acaso são tão dominantes na educação hoje valores como meritocracia, liderança e competência em sentido conservador.

Retomemos agora os dois principais desafios teóricos que incidem sobre essa relação, quais sejam, não homogeneizar valores econômicos e sociais e situar o que é particular e o que é universal nessa relação. Em última análise, se trata da dificuldade de articular determinações ontológicas, elementos essenciais do ser social, e determinações históricas, próprias de contextos específicos.

A primeira dificuldade é não homogeneizar valores de tipos diferentes, seja entendendo que os valores sociais são meros desdobramentos dos econômicos, seja tomando os valores sociais como os únicos existentes, sem referência às questões das relações de produção e do trabalho. Esse equívoco é cometido, por exemplo, por Boaventura de Souza Santos, que embora não se cale diante da exploração de classe, nem ignore as diferenças entre os fenômenos da exploração e da opressão, generaliza a mais-valia como uma forma comum tanto à exploração econômica como às demais formas de opressão. No anseio por demonstrar que a exploração não esgota as formas de dominação, o que é razoável, o teórico pós-moderno português acaba por conceituar o atual estado de coisas de maneira caótica, no qual conflitos próprios da produção do valor econômico e conflitos entre valores sociais se confundem e se misturam num todo de “mais-valias”:

Essa heterogeneidade das relações sociais de produção, que, obviamente, sempre existiu mas é hoje mais descaracterizadora do que nunca, torna a relação social entre capital e trabalho menos específica e a relação econômica entre lucros e salário menos definida. A mais-valia econômica é cada vez mais tão-só um dos componentes de uma relação de poder onde se misturam, para além dela, mais-valias étnicas, sexuais, culturais e políticas. Se esta nova impureza das relações de produção contribui para a crescente ineficácia e desatualização do movimento operário tradicional, por outro lado, cria oportunidades insuspeitas para cidadanizar o espaço da produção. (SANTOS, 2001, p. 273)

Diante desta falta de rigor com as categorias da economia política e da teoria do valor, se mostra decisiva a diferenciação entre as relações de produção do valor econômico e as relações em que se realizam os valores sociais para além da produção. Como vimos a partir de Marx e Lukács, o valor econômico cumpre a função de satisfazer necessidades sociais enquanto valor de uso, que no capitalismo se realiza na troca de mercadorias. É o tempo de trabalho socialmente necessário que define o valor econômico em sentido quantitativo, seu valor de troca, ao passo que é sua utilidade que define seu valor de uso. O valor econômico é, pois, uma propriedade dos produtos objetivados pelos sujeitos, e é evidente que não se trata de propriedade das coisas em si, mas dos produtos imersos em relações sociais, que têm em vista determinados fins. Por outro lado, os valores sociais não são propriedades das objetivações humanas, dos produtos, das mercadorias ou das coisas, mas elementos das relações sociais e do comportamento humano, próprias de relações entre os sujeitos. Os valores sociais têm uma íntima relação com o que é valorizado socialmente, com o que é aprendido e encaminhado como dever-ser, isto é, com aquilo que se julga desejável no comportamento humano e suas formas de organização.

Apesar de a diferenciação teórica ser indispensável, a fim de evitar homogeneizações arbitrárias como as de Boaventura, não há na práxis objetiva e concreta uma separação cristalina entre a esfera dos valores econômicos e a dos valores sociais, pois eles se imbricam permanentemente e se determinam reciprocamente. Porém, cabe às formas de organização da produção do valor econômico o caráter fundante dessa relação. Embora os valores sociais também retroajam sobre as formas de organização da produção, são os elementos desta, marcados pela divisão de classe, que engendram as condições para o desenvolvimento dos valores sociais. Por exemplo, as determinações históricas situadas no período colonial, em que os povos africanos foram escravizados pela burguesia europeia em consolidação, foram profundas o bastante para nos legar consequências determinantes da estrutural social atual⁸.

8 Tratar as determinações de classe, raça, gênero e orientação sexual de modo fragmentado, desarticulado, unilateral, mecanicista ou lógico-formal é, do ponto de vista epistemológico, um equívoco teórico que encaminha conclusões que, quando não são efetivamente equivocadas, são parciais. Por exemplo, é comum que na discussão sobre moral e valores se faça uso da categoria “totalitarismo”, que se reduzida a uma desistoricizada lógica formal tende a traçar uma identidade entre fenômenos que foram historicamente distintos entre si, quase sempre para homogeneizar os valores do nazismo e do stalinismo. Trazendo à análise a importância das categorias “racismo” e “colonialismo”, dois fenômenos centrais da expansão imperialista do capitalismo nos séculos XIX e XX, Domenico Losurdo afirma: “Os irmãos gêmeos de que fala a categoria do totalitarismo se configuram como inimigos mortais à luz das categorias do racismo e do colonialismo” (LOSURDO, 2017, p. 178). Losurdo têm em vista aqui o papel que a União Soviética cumpriu objetivamente diante

Portanto, importa destacar como a produção de valor econômico engendra valores sociais indicando como as exigências do modo de produção capitalista em expansão se articulam com os demais valores, como o racismo e a xenofobia, que são - tem sido historicamente - produtos necessários desta sociedade capitalista, colonial e patriarcal. Situado no chão da história, o desprezo da identidade negra pelos brancos nunca foi puramente uma questão de preconceito ou de ignorância, da mesma forma que o problema do machismo nunca foi puramente uma questão de dominação sexual e a deslegitimação dos povos indígenas também não se reduz a uma indiferença à pluralidade da cultura indígena. Todas elas guardam uma profunda relação com a forma histórica pela qual vem se organizando a produção do valor econômico no capitalismo. A luta dos indígenas pela sobrevivência de sua cultura, por exemplo, passa direta e principalmente pelo enfrentamento aos latifundiários, e é claro que a deslegitimação da cultura indígena como valor social cumpre um papel importante nessa disputa. Da mesma forma, a patriarcal redução da mulher à condição de objeto, dócil, doméstica e sexualmente disponível está diretamente relacionada à divisão social de gênero do trabalho, notadamente no invisibilizado trabalho doméstico. Assim, tanto é reducionista supor que a exploração do trabalho assalariado pela burguesia esgota as contradições do capitalismo, como é idealista ignorar as determinações fundantes das relações de produção do valor econômico para o desenvolvimento dos valores sociais. Desprezada essa relação, a totalidade social desaparece para dar lugar a disputas entre os valores sociais de identidades binarizadas em brancos e negros, homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, indígenas e não indígenas, cristãos e afro-religiosos.

Diante desse equivocado dualismo que recusa a perspectiva da totalidade, é preciso que atentemos para a relação entre valor econômico e valores sociais na sua especificidade ontológica e em suas contradições históricas. Angela Davis, na obra “Mulheres, raça e classe” (DAVIS, 2016), indica que os problemas pertinentes à opressão da identidade racial e de gênero nos Estados Unidos devem ser articulados à exploração de classe no trabalho assalariado:

Mesmo abolicionistas brancos mais radicais, que baseavam sua oposição à escravidão em questões morais e humanitárias, não conseguiam compreender que o rápido avanço do capitalismo no Norte também era um

do imperialismo capitalista e das lutas de libertação nacional que lhe faziam frente, embora obviamente se possa considerar que esse papel poderia ter sido muito mais efetivo. Em todo caso, a perspectiva histórica é sempre indispensável à reflexão filosófica, e é a unidade entre elas que pode nos ajudar a superar o identitarismo pós-moderno que isola em si mesmas as categorias classe, gênero, raça, orientação sexual, etnia, religião, nacionalidade.

sistema opressivo. Viam a escravidão como uma instituição intolerável e desumana, uma transgressão arcaica da justiça. Mas não reconheciam que a mão de obra branca do Norte, não obstante sua condição de operárias ou operários “livres”, não estavam em situação muito diferente da mão de obra escrava do sul: ambas eram vítimas da exploração econômica. (DAVIS, 2016, p. 74)

Constatamos assim, de forma mais concreta, que a produção do valor econômico é fundante para os valores sociais porque as relações de exploração, que hegemonizam uma classe como dominante na esfera da produção, implicaram historicamente na constituição de uma identidade hegemônica, composta por inúmeros aspectos, que estabelece relações de dominação com outras identidades sociais e seus respectivos valores. Como, ontologicamente, nenhuma categoria fundante esgota as categorias fundadas, apesar de efetivamente ser fundante, as relações de produção do valor econômico não esgota os valores sociais, mas coloca seu desenvolvimento em determinados limites concretos, a partir de determinados conflitos concretos. Assim, da mesma forma que valores sociais conservadores referendam a exploração na esfera da produção, valores sociais contra-hegemônicos também se dirigem às formas de organização de produção, neste caso rejeitando a identidade hegemônica ou aspectos dela⁹.

Neste mesmo sentido, até mesmo o preconceito linguístico, que carrega como valor dominante a norma no uso da língua padrão, notadamente vinculada ao vocabulário das elites e ao seu histórico desprezo pelas mais diversas formas de variação linguística própria dos explorados é, de maneira explícita, um preconceito de classe, vinculado às disputas entre as classes sociais, definidas na esfera da produção. Conforme Bakhtin na obra “Marxismo e filosofia da linguagem” (2014):

Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. (BAKHTIN, 2014, p. 47)

Assim, para Bakhtin o uso da palavra enquanto expressão verbal do signo – significante e significado – é também marcado pelos valores das classes sociais em conflito. O

⁹ Por exemplo, a recusa do conceito de “nobreza” como valor associado à acumulação de riqueza: “Arte é fazer parte, não ser dono/ Nobreza mora em nós, não num trono” (*Mufete* – Emicida, 2015).

inglês China Miéville, na obra “Outubro: história da Revolução Russa” (MIÉVILLE, 2017) demonstra como os conflitos entre soldados e oficiais, cujas consequências foram fundamentais para a participação destes no processo revolucionário de fevereiro a outubro, eram marcados por uma linguagem carregada de valores depreciativos aos soldados. Entre as diversas formas de subordinação impostas a eles, a linguagem opressiva gerava o ódio de classe à gramática. Na chamada “Ordem Número 1”, uma lista de sete exigências elaborada pelos soldados depois de fevereiro, a sétima exigia justamente: “7) abolição dos títulos honorários para os oficiais e do uso, por estes, de termos depreciativos para os seus homens.” (p.79). Essa exigência se situa no seguinte contexto:

Até fevereiro, os soldados ainda eram submetidos a humilhações brutais. Não podiam receber livros ou jornais, pertencer a sociedades políticas, nem assistir a palestras ou espetáculos de teatro sem permissão. Não podiam usar trajes civis quando estavam de licença. Não podiam comer em restaurantes ou andar em bondes elétricos. E os oficiais se referiam a eles com apelidos humilhantes, empregando formas linguísticas de superioridade. Daí a luta contra a familiaridade depreciativa, o ódio de classe à gramática. (MIÉVILLE, 2017, p. 79)

Da mesma forma, a imposição linguística como forma de dominação combinam, em algumas experiências históricas como a afro-americana, questões de classe e de raça:

Desde a emergência da cultura afro-americana, aquilo que os professores têm interpretado como uma inaptidão dos negros para assimilar corretamente a pronúncia do inglês, seu léxico e sua sintaxe, deve ser efetivamente compreendida como efeito de uma empreitada de minoração, de “desterritorialização” em relação à língua dominante através da qual os escravos e seus descendentes se viram, por força das circunstâncias, obrigados a utilizar. Mas esta operação de “minoração cultural” se impôs igualmente como um empreendimento de sobrevivência. Este processo, que está na própria origem da cultural afro-americana, permanece ainda atual através da cultural hip hop. (BÉTHUNE, 2015, p. 28)

A história nos mostra, e Bakhtin reitera, que sendo a língua um elemento vivo da práxis, ela também é marcada por disputas sociais nas quais se situa o preconceito linguístico, e que as relações antagônicas entre as classes sociais na esfera da produção se desdobra para além delas, engendrando valores sociais em conflito nas mais diversas expressões sociais, inclusive linguísticas.

Em suma, o caráter fundante das relações de produção de valor econômico diante dos valores sociais é um fundamento ontológico da maior importância para a compreensão da especificidade dos valores.

Para além de definir o que é comum e o que é peculiar entre tipos diferentes de valores (econômicos e sociais), e qual o caráter da relação entre eles, outra importante tarefa consiste em definir o que é essencial e o que é conjuntural nessa relação, isto é, quais determinações são comuns a todo processo histórico e quais são próprias apenas a determinadas formações sociais, como a capitalista. Essa indicação importa para não eternizarmos questões próprias de momentos históricos particulares, sob o risco de naturalizarmos alguns elementos próprios do presente. Com efeito, é comum que na teorização sobre os valores sociais se trate das atuais relações *antagônicas* que se estabelecem no capitalismo, de modo que, por força da lógica formal, se pode supor que o caráter *antagônico* é uma característica universal das relações entre diferentes valores. A contradição antagônica que se estabelece entre os valores sociais é uma peculiaridade histórica do capitalismo, e não uma determinação universal dos valores que são entre si heterogêneos:

O que expusemos até aqui, porém, lança luz também sobre outro fato: em determinadas circunstâncias, a heterogeneidade pode intensificar-se até o grau de contraditoriedade, o que tem lugar quando os dois sistemas de valores conduzem a alternativas que aguçam a diferença resultante da heterogeneidade e a transformam em contraposição. (LUKÁCS, 2012, p. 410)

A expressão “em determinadas circunstâncias” indica que a contradição antagônica não é uma característica universal dos valores, mas uma particularidade destes no capitalismo. Na medida em que a referência ao atual estado de coisas é um critério central da análise, notadamente daquelas que têm um vínculo efetivo com as tendências em luta, é difícil precisar essa dialética particular-universal sem naturalizar o presente. Porém, apesar de o vínculo com as questões candentes do tempo presente ser condição de uma análise lúcida, é preciso ter clareza de que os valores sociais por agora em conflitos não estão fadados a serem antagônicos, conflitivos, excludentes entre si. Apesar de uma universalidade genérica e homogênea dos valores ser uma utopia, uma impossibilidade histórica, a diversidade não antagônica dos valores e dos grupos sociais é uma possibilidade histórica real¹⁰. Os mais diversos valores ligados aos mais diversos grupos sociais, desde as preferências estéticas, as identidades étnicas, raciais, de gênero e orientação sexual não estão fadados a serem conflitantes e antagônicos. Eles apenas o são em função de que, no capitalismo, há um padrão de comportamento baseado na classe dominante, cuja hegemonia é fundada nas relações de

¹⁰ Trata-se da perspectiva da revolucionária Rosa Luxemburgo presente em sua famosa frase: “Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”.

produção, e as consequências das divergências entre esses valores de forma geral implicam em consequências práticas de dominação antagônica de uns sobre outros. No capitalismo, algo tão banal como a diversidade entre preferências estéticas, por exemplo, pode significar legitimação de práticas como o consumismo, a objetificação da mulher e estereótipos diversos, reforçando o conformismo.

Mesmo em algumas divergências aparentemente banais entre valores há consequências práticas que resultam na legitimação de formas de dominação e não podem ser consideradas mera divergência de opinião, mera *diversidade de valores*. Portanto, a atual relação de *antagonismo* entre os valores sociais não é uma determinação universal dos valores, mas uma particularidade histórica da sociabilidade burguesa e das sociedades de classe de maneira geral. É de fato possível que eles estabeleçam uma relação de diversidade não antagônica, desde que as relações de produção não o sejam. Ainda que nesta sociedade essa tendência não possa se generalizar, a realização da unidade política de classe com as mais diversas diferenciações identitárias é uma possibilidade histórica real, que para se universalizar depende da superação revolucionária das relações antagônicas na produção.

Em síntese, a relação entre valores econômicos e valores sociais é da maior importância, sobretudo em uma conjuntura histórica marcada pela não articulação entre as lutas chamadas “identitárias” (gênero, raça, orientação sexual e etnia, principalmente) e as lutas próprias do conflito entre capital e trabalho. Sem compreender que os valores sociais em conflito estão enraizados no fato de que no capitalismo a produção de valor econômico historicamente estabeleceu uma classe dominante que define os valores dominantes, não apreendemos aspectos fundamentais da sociabilidade capitalista latino-americana e mundial. Trata-se de uma contribuição fundamental da teoria social de Marx, que não garante, necessariamente, essa articulação que tem em vista a totalidade das violências desta sociedade, mas nos dá as condições indispensáveis para fazê-la. Esses fundamentos contribuem para vislumbrarmos a necessidade e a possibilidade de construir uma unidade política mais sólida para o enfrentamento e a superação revolucionária do capitalismo.

Feitas essas considerações sobre a relação entre valor econômico e valores sociais, faremos agora uma abstração mais complexa sobre a gênese e especificidade ontológica dos valores, a fim de que possamos pensar o papel destes na educação diante dos desafios de classe postos em nosso tempo.

2 O trabalho e a gênese dos valores

Situando alguns aspectos fundamentais da sociabilidade burguesa marcada pela lógica da mercadoria, vimos que no capitalismo esta é uma síntese entre valor de uso e valor de troca. O valor de uso é reduzido a meio para realização do valor de troca, que objetiva a acumulação privada de capital, que por sua vez só se realiza na subordinação de uma classe sobre a outra. Vimos também que essa exploração do trabalho assalariado nas relações de produção de valor econômico põem determinações decisivas para a configuração dos valores sociais.

Tendo como ponto de partida este contexto da sociedade burguesa, é preciso agora analisar a estrutura essencial da atividade de trabalho, que produz o fundamento primeiro de toda forma de sociabilidade, os valores de uso. A análise da atividade de trabalho, realizada pelo pôr teleológico, nos dará importantes elementos para compreender a especificidade dos valores e sua relação com o conhecimento e com o dever ser, possibilitando situar o seu papel nas demais práxis para além do trabalho, particularmente na atividade educativa. Mas antes, é preciso situar ontológica, histórica e metodologicamente este procedimento.

Como vimos, no capitalismo é “trabalho abstrato” toda atividade assalariada que vende força de trabalho à burguesia ou ao Estado, independente da natureza concreta da atividade. Na entrada do século XXI, desde o trabalho de fabricação de produtos em uma complexa linha de produção - cuja relação fundamental se dá entre os sujeitos e a natureza (aço, cobre, madeira, plástico) - até as atividades “puramente sociais” - cuja relação fundamental é a relação dos sujeitos entre si (a educação, a política, o direito, a arte) -, todas as práxis foram reduzidas pelo capital a “trabalho abstrato”, atividade assalariada, atividades mercadoria, indistintamente, que se realiza tendo em vista a troca e a acumulação. É o horizonte da acumulação de capital que funda esta centralidade do valor de troca e exige esta homogeneização, esta mercantilização de toda atividade humana, na qual a força de trabalho da classe trabalhadora é trocada por salários que têm por referência o tempo de trabalho. O produto peculiar e concreto de cada atividade humana tornada “trabalho abstrato” é subsumido à característica comum de ser potencialmente objeto de troca, embora o valor de uso seja ontologicamente fundante, afinal nenhuma atividade ou objeto pode se tornar mercadoria sem ter alguma função ou utilidade.

Uma análise anti-ontológica, a-histórica, meramente fenomênica e presentista, seria incapaz de evidenciar que esta atual centralidade do valor de troca, diante do qual toda práxis pode se tornar trabalho abstrato, não é um traço característico essencial do ser social,

mas uma particularidade histórica própria da sociedade burguesa. A subordinação do valor de uso a mero veículo realizador do valor de troca só é possível porque, particularmente neste modo de produção, é a burguesia quem define o que, quando e como será produzido. A definição da produção não tem como critério principal a satisfação de necessidades definidas socialmente como necessárias e autênticas, mas sim a acumulação, tornada possível pela generalização da troca. Por isso, a decisiva contribuição da reflexão ontológica, trans-histórica, é situar o que é universal e o que é particular nesse terreno. Embora o valor de troca, como mecanismo social que medeia múltiplas produções diferentes entre si, tenha significado um progresso objetivo, pois superou a troca singular e direta entre uma e outra mercadoria (linho por trigo, aço por ouro), na particularidade capitalista ele acaba por subordinar aquilo que é fundante e tem valor universal para a sociabilidade humana, o valor de uso produzido pelo trabalho:

A produção de valores de uso não muda sua natureza geral por ser levada a cabo em benefício do capitalista ou estar sob seu controle. Por isso, temos inicialmente de considerar o processo de trabalho à parte de qualquer estrutura social determinada. (MARX, 2013, p. 211)

Esta referência mostra que Marx apreende as determinações ontológicas universais do trabalho que antecedem o capitalismo e que o sucederão, caso a humanidade venha a superá-lo efetivamente em uma sociedade com trabalho associado, na qual a troca seja apenas uma mediação que se realiza em função do valor de uso, que atenda a necessidades definidas socialmente. Para ele, a essencialidade do trabalho, sua universalidade enquanto atividade fundante de toda sociabilidade, consiste em ser um ato teologicamente posto por subjetividades singulares que, transformando a natureza, produzem valores de uso e satisfazem necessidades sociais em determinado tempo histórico. Por isso é tão importante atentar para o caráter essencial, trans-histórico da estrutura da atividade de trabalho enquanto produtor de valores de uso, que em todo modo de produção particular e historicamente determinado é organizado em determinadas relações de produção concretas.

Ontologicamente, o trabalho é considerado a atividade fundante do ser social porque, com o salto ontológico na gênese do ser social para além da esfera da natureza, foi a partir do trabalho que ele superou a “mudez” do ser meramente natural, não mais se adaptando à natureza, mas transformando-a em materialidade socialmente útil, reconhecendo necessidades, avaliando possibilidades e criando práxis diferentes para além do trabalho. O ser social foi se tornando, historicamente, uma totalidade de atividades, um complexo de

complexos cada vez mais independente da natureza, ainda que jamais independente por completo. Mesmo que, a partir do trabalho, o desenvolvimento social promova um afastamento das barreiras naturais, criando possibilidades e práxis “puramente sociais”, distantes da transformação da natureza, o ser social jamais se tornará totalmente independente da objetividade natural, afinal depende dela para criar a materialidade da vida social, e mesmo porque homens e mulheres existem em corpos biologicamente determinados. Desse modo, embora seja a atividade fundante do ser social, o trabalho não esgota a práxis social, mas cria necessidades e possibilidades que ele mesmo não pode atender a partir de si mesmo. Elas são atendidas e desenvolvidas por outras atividades humanas situadas para além do intercâmbio orgânico dos sujeitos com a natureza, que se dão fundamentalmente na relação dos sujeitos entre si, isto é, entre os sujeitos e a objetividade efetivamente social.

Para compreender em profundidade as consequências do caráter fundante do trabalho, e particularmente a gênese e a função social dos valores, é preciso situá-lo como um complexo social, e não como um simples ato de um indivíduo que se dirige imediatamente à natureza. Sendo um complexo, o trabalho é mediado por necessidades reais, por conhecimentos, por escolhas baseadas em valores, pela produção de ferramentas, pela linguagem que comunica e relaciona os sujeitos, seus afetos e seus corpos, entre tantos outros elementos próprios de cada conjuntura histórica. Trata-se de uma atividade que é internamente diferenciada, composta por múltiplas determinações, um “complexo por último unitário”, na medida em que todas essas determinações compõe uma unidade, “unidade do diverso”, que dá identidade a essa atividade a que nomeamos como categoria “trabalho”.

2.1 Questões de método

Analisar a estrutura essencial da atividade de trabalho demanda, antes, esclarecer os fundamentos metodológicos que subsidiam essa iniciativa. Trata-se de fazer uma abstração, isto é, se afastar da análise de situações mais imediatas e tomar a transformação da natureza em seus aspectos essenciais, abstratos, comuns, que comparecem em todas as etapas históricas do desenvolvimento social, sem ignorar suas particularidades. Tal iniciativa seria metodologicamente antagônica ao materialismo histórico-dialético se não compreendesse a essência como “(...) aquilo que, na contínua mudança das coisas, mudando ela mesma, pode conservar-se em sua continuidade” (LUKÁCS, 2013, p. 122).

Como vimos, o trabalho é entendido por Marx n’O Capital como atividade trans-histórica, essencial a toda forma de sociabilidade humana. A essência é entendida aqui como

as determinações fundamentais desse complexo em movimento, às quais sempre se articulam determinações fenomênicas, particulares, conjunturais e contraditórias: “É supérfluo repetir que, segundo nossa concepção, o mundo fenomênico é parte existente da realidade social” (LUKÁCS, 2013, p. 119-120). Nessa perspectiva, não se deve jamais esgotar a análise ontológica da estrutura íntima dessa atividade humana sem considerar que ela se realiza objetiva e historicamente sempre de modo particular, jamais como a manifestação “pura” da essência, sob o risco de se criar uma teorização meramente abstrata, logicizante e independente do ser efetivamente existente, ativo e em movimento histórico. Não por acaso, nosso ponto de partida foram algumas determinações importantes da conjuntura histórica particular do capitalismo atual e da lógica da mercadoria.

Da mesma forma que em uma análise de conjuntura qualificada não devem desaparecer os elementos ontológicos mais essenciais dos complexos sociais, que estruturam a conjuntura para a qual se dirige a ação concreta, na análise ontológica também não podemos perder de vista as particularidades conjunturais, históricas e as contradições fenomênicas peculiares de seu movimento em determinada etapa. A conjuntura jamais se apresenta sem elementos estruturantes, trans-históricos, essenciais, que a análise fenomênica imediata pode não apreender, como a função social que cumprem os complexos sociais como o trabalho, a política e a educação ao longo do processo histórico mais amplo. Desse modo, como aqui o que se tem em vista são os fundamentos ontológicos dos valores, fazer a análise do trabalho para compreender a gênese dos valores é, como diria Marx, uma “abstração razoável”, na medida em que apenas através dela se pode apreender determinações essenciais para além das mais imediatas:

No entanto, todas as épocas da produção têm certas características em comum, determinações em comum. A produção em geral é uma abstração, mas uma abstração razoável, na medida em que efetivamente destaca e fixa o elemento comum, poupando-nos assim da repetição. Entretanto, esse *Universal*, ou o comum isolado por comparação, é ele próprio algo multiplamente articulado, cindido em diferentes determinações. Algumas determinações pertencem a todas as épocas; outras são comuns apenas a algumas. (MARX, 2011a, p. 41)

Tal abstração só é efetivamente razoável se revelar o essencial, o que é comum a todas as etapas do movimento, sem perder de vista que a essência de um fenômeno não esgota o fenômeno. Importa, assim, garantir as chamadas “duas vias” do método marxiano: o caminho de ida do estado de coisas mais imediato até às determinações universais, abstratas, comuns, e destas, fazer o caminho de volta para a análise da concretude da particularidade

histórica, agora iluminada pelas categorias universais abstratas, que são insuficientes, mas indispensáveis. Desse modo se torna metodologicamente possível saturar de determinações o objeto que antes era conhecido apenas empiricamente, fenomenicamente, de modo imediato. Iluminadas pelas determinações essenciais que são produto das abstrações, as determinações particulares tornam o objeto concreto, síntese de múltiplas determinações¹¹. Em suma, a razoabilidade dessas abstrações reside na busca do que é essencial, da regularidade, do que é comum, sem perder de vista que a essência não se realiza de modo puro, sem particularizações fenomênicas:

A razoabilidade de uma abstração se manifesta, pois, quando retém e destaca *aspectos reais*, comuns às formas temporais de entificação dos complexos fenomênicos considerados. A razoabilidade está no registro ou constatação adequado, “através da comparação”, do que pertence a todos ou a muitos sob diversos modos de existência. (CHASIN, 2009, p. 124)

Assim, o fato de que toda ciência seria supérflua se a descrição do fenômeno revelasse sua essência, não pode ocultar o fato também verdadeiro de que as categorias abstratas universais não esgotam as múltiplas realizações fenomênicas e particulares dos objetos. Portanto, o que fundamenta essa iniciativa metodológica é o ser objetivo em suas diversas formas e determinações da existência, que devem ser apreendidas subjetivamente pela teoria na forma de categorias teóricas do modo mais aproximado e fidedigno possível, do concreto objetivo ao concreto pensado, articulando determinações universais e particulares, ontológicas e históricas.

Dessa forma, pôr em evidência os elementos essenciais da práxis humana é decisivo para superar metodologicamente uma concepção que trata o problema dos valores apartados da prática humana concreta, sensível, como se eles fossem um movimento de ideias filosóficas assentadas sobre si mesmas. É muito comum que abordagens epistemologizantes dessas questões - que prescindem do ser objetivo e das determinações concretas de sua existência - se reduzam a teorizar sobre outras teorias, como se o ser social fosse produto não de sua atividade, mas do desenvolvimento da teoria, do conceito, da história da filosofia, dos “paradigmas explicativos”. Uma análise ontológica, ao contrário, busca situar os valores como produto de relações humanas reais e objetivas, presentes no chão histórico de cada

¹¹ A superação do imediatismo empírico pela reflexão sistemática é uma marca distintiva do materialismo histórico-dialético, e é interessante notar como ela aparece na definição, feita por Caetano Veloso, do comunista Carlos Marighella: “Foi aprendendo a ler/ Olhando o mundo à volta/ E prestando atenção/ No que não estava à vista/ Assim nasce um comunista.” (*Um comunista* – Caetano Veloso, 2012).

sociedade e nas disputas que se desenrolam em cada tempo e lugar entre as classes e demais identidades sociais¹². Em caminho contrário, ao invés de buscar a gênese dos valores como determinação da existência objetiva a partir do trabalho, abordagens metodologicamente epistemologizantes em geral tratam a gênese dos valores apenas como conceito, como produto do pensamento e da filosofia, tal como a portuguesa Ana Paula Pedro:

Muito embora a palavra “valor” tenha inicialmente surgido no contexto das ciências económicas (Adam Smith, 1723-1790), querendo com isso denotar algo que é valioso e que se pode usar ou trocar, foi a partir da segunda metade do século XIX e início do séc. XX, mais concretamente com Nietzsche (1844-1900), que a palavra valor, com a correspondente conotação axiológica, foi primeiramente introduzida na filosofia. Na verdade, em “A genealogia da moral” (1990), Nietzsche enceta uma crítica vigorosa aos valores cristãos da época, designando-os de falsos e preconizando a sua substituição por outros autenticamente humanos. (PEDRO, 2014, p. 489)

Sem um referencial ontológico historicizado sobre a especificidade do ser social fundado a partir do trabalho, o tratamento dos valores tem prioritariamente este tratamento epistemologicista, no qual elementos da práxis são tratados como produtos da filosofia, como se o decisivo fosse a gênese teórica do conceito, isto é, o momento em que ele surge na ciência e na filosofia. O conceito como produção meramente lógica e subjetivista, e não como categoria ontológica que revela uma forma objetiva do ser¹³, se torna praticamente independente da concretude do “aqui e agora” histórico-social. Esgota-se, assim, como automovimento das ideias, das representações ou das narrativas.

Essa consideração é válida também para não estabelecermos uma crítica meramente epistemológica às concepções que relativizam o conhecimento, pois a efetiva superação delas depende de considerarmos que o fundamental é apreender a especificidade da práxis histórica do ser social, e subordinar a ela a teorização sobre outras teorias. A superação teórica do relativismo depende sim de tratarmos de seus problemas epistemológicos, apreender seus elementos de verdade e fazer a crítica necessária demonstrando suas determinações sociais e sua vinculação de classe, mas sem jamais perder de vista que o referencial fundante da teoria é a objetividade social em seu movimento e contradições, e não

¹² Nesse sentido, os valores têm uma íntima vinculação com os sentimentos e com a ideologia na formação moral, e também por isso a educação é objeto de intensa disputa no terreno das lutas de classes. Buscar os fundamentos dos valores significa poder situar esse problema de maneira sólida, de modo que seja possível também compreender ontológica e historicamente a afetividade, a moral, a ideologia e a relação destes com a educação em sentido crítico.

¹³ “(...) as categorias expressam formas de ser, determinações de existência (...)”. (MARX, 2011a, p. 59)

o que dizem dela as outras perspectivas teóricas. Cair nessa armadilha epistemologizante é nos tornarmos reféns de sermos sempre o contrário de outras teorias, o que não raro nos leva à lógica formal. Isso explica porque muitos temas atuais de decisiva relevância social no capitalismo colonialista e patriarcal - como questões sobre gênero e machismo, sexualidade e heteronormatividade, identidade negra e racismo, corpo e normativização, manifestações da cultura popular, entre outras - sejam evitados ou desprezados como se fossem invenções epistemológicas da teoria pós-moderna, e não determinações reais da existência, formas reais de ser, passíveis de serem apreendidos pelo método materialista, histórico e dialético a partir do ponto de vista dos trabalhadores. Isso nos mostra a necessidade de as pedagogias críticas e marxistas se voltarem a uma perspectiva ontológica e não se reduzirem a uma crítica a outros paradigmas teóricos e é nesse sentido que buscamos situar os fundamentos ontológicos dos valores na educação, indicando os limites epistemológicos de outras perspectivas, como faremos sobretudo no capítulo 3, sem perder de vista o fundamental, a apreensão da gênese, da função social, sua realização diferenciada no trabalho e nas demais práxis e as exigências políticas do contexto histórico atual que demanda intervenção objetiva.

É evidente que não devemos ignorar que o conceito também tem uma história e a dimensão epistemológica é decisiva para qualquer teoria, inclusive para a reflexão de caráter ontológico. Ela importa à ontologia como mediação no tratamento de seus problemas, teorizando os limites e possibilidades de outras teorias, outros métodos, outras concepções de mundo. Consideramos “epistemologismo” a teorização que metodologicamente prescinde do referencial do ser objetivo, esgotando-se no debate entre teorias ou “epistemologias”. Ele se tornou dominante a partir do que Lukács chamou de “decadência ideológica da burguesia” e da filosofia racionalista que expressava suas demandas quando ainda era uma classe revolucionária:

Essa liquidação de todas as tentativas anteriormente realizadas pelos mais notáveis ideólogos burgueses no sentido de compreender as verdadeiras forças motrizes da sociedade, sem temor das contradições que pudessem ser esclarecidas; essa fuga numa pseudo-história construída a bel-prazer, interpretada superficialmente, deformada em sentido subjetivista e místico, é a tendência geral da decadência ideológica. Do mesmo modo como, em face da revolta de junho de 1848 do proletariado parisiense, os partidos liberais e democráticos fugiram e se esconderam sob as asas dos vários Hohenzollern, Bonaparte e consortes, agora fogem também os ideólogos da burguesia, preferindo inventar os mais vulgares e insípidos misticismos a encarar de frente a luta de classes entre burguesia e proletariado, a compreender cientificamente as causas e a essência desta luta. (LUKÁCS, 2010a, p. 53-54)

Dessa forma, há uma gênese histórica e social do epistemologismo, do relativismo, da teoria social anti-ontológica que se assenta sobre si mesma, com desprezo pela objetividade histórica. O fato de a burguesia racionalista e revolucionária ter se tornado, após as revoluções burguesas, classe dominante, conservadora e reacionária - cujo marco é principalmente 1848 - implicou a adoção processual de um relativismo gnosiológico para o qual a objetividade não é passível de ser conhecida efetivamente e o que importa são as disputas entre as teorias, as narrativas, os discursos. Sem deixar de estar ancorada na análise da objetividade do ser social, a crítica a essas posições relativistas é fundamental para aqueles que precisam transformar revolucionariamente o mundo e não pretendem se adaptar a ele de modo conservador. Nesse sentido, as escolhas metodológicas têm uma dimensão política e ideológica que indicam para uma teoria que pode ser, por um lado, idealista, descolada do real, superficial, imediatista, ou por outro, radical, profunda e organicamente vinculada à concretude da prática social. Ambas têm desdobramentos políticos e ideológicos no que se refere à adoção de valores conservadores ou progressistas diante do estado de coisas vigente.

Portanto, os valores não são produto da elaboração conceitual de grandes pensadores ou pensadoras, mas um momento real de toda prática teleológica humana. Na medida em que comparecem como momento real da práxis em todo o processo histórico, têm importância decisiva apreender sua gênese e desenvolvimento, e a partir deles estabelecer a crítica epistemológica a outras teorias, e não o contrário, tomar outras teorias como referencial de crítica e a partir dela fundar uma teoria sobre determinado objeto.

Importa evidenciar neste momento, porém, que nem sempre foi possível estabelecer esse ponto de vista ontológico, que indique a gênese, a função social, a universalidade e as particularidades de determinado objeto. Essas considerações são fundamentais para compreendermos a necessidade de fazer uma análise cuidadosa do trabalho enquanto atividade que funda o ser social. Tratando dos diferentes modos de produção, Marx assinala que metodologicamente se deve atentar para a sociedade burguesa como a forma mais desenvolvida da produção, na medida em que nela há condições objetivas, teóricas e práticas, de compreensão do mundo que nas sociedades anteriores ainda não existiam ou eram apenas indícios:

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte

[que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. Por outro lado, os indícios de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida. Do mesmo modo, a economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. Mas de modo algum à moda dos economistas, que apagam todas as diferenças históricas e veem a sociedade burguesa em todas as formas de sociedade. (MARX, 2011a, p. 58)

Esta indicação marxiana é importante para evidenciar que é metodologicamente inadequado tanto situar etapas históricas anteriores como modelo para as etapas posteriores, que supostamente seriam consequências diretas e necessárias das antecedentes, quanto projetar características tardias nas formas iniciais, como em geral se faz naturalizando a propriedade privada. Tais concepções metodológicas equivocadas implicam uma teleologização da história, cujo sentido seria linear e progressivo. Com efeito, a teleologia se restringe à ação dos indivíduos singulares, por isso a história é síntese da totalidade dos atos teleológicos singulares, jamais um processo teleologicamente orientado com destino a um fim inequívoco. A afirmação de Marx se refere ao fato de que, metodologicamente, a análise das formas mais complexas ilumina o processo pelo qual historicamente os elementos de certo fenômeno foram se transformando, com todos os seus avanços, recuos e contradições até às etapas mais desenvolvidas¹⁴, mais tardias. Isso não significa que as etapas históricas mais desenvolvidas “explicam” integralmente as anteriores, como é comum se inferir da metáfora da anatomia do homem e do macaco, presente neste trecho. Pode se ignorar, assim, a necessária busca da gênese dos processos e fenômenos sociais, que é indispensável para a teoria. Assim, o enorme desenvolvimento das forças produtivas na sociedade burguesa criou as condições objetivas para o desenvolvimento da compreensão teórica que nem no feudalismo nem no escravismo seriam possíveis:

¹⁴ Trata-se de etapas “mais desenvolvidas” da produção em sentido ontológico, e não em sentido valorativo, como “melhor”. Basta pensar no desenvolvimento das forças produtivas trazida pela expansão imperialista do colonialismo e suas consequências para os povos africanos, asiáticos e latinos. O sentido de “desenvolvimento” aqui tem principalmente a ver com a diminuição do tempo de trabalho socialmente necessário na produção, portanto, não significa que a etapa “mais desenvolvida” da produção promova necessariamente um desenvolvimento subjetivo “autêntico”. Ainda que não caibam neste momento de definições ontológicas, é evidente que essas questões de sentido ético são importantes. É interessante notar que Marx, longe de ser objetivista, apreende cientificamente as relações de produção como forma de instrumentalizar a luta política, criticando o estado de coisas que teorizava: “Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar” (MARX, 2013, p. 578). A posterior análise da estrutura do ato teleológico demonstrará como dependemos ontologicamente do conhecimento do ser objetivo as valorações ligadas ao dever ser, ou seja, o que subjetivamente se considera valorativamente como justo, adequado, autêntico depende de um conhecimento sobre o mundo.

Portanto, as abstrações mais gerais surgem unicamente com o desenvolvimento concreto mais rico, ali onde um aspecto aparece como comum a muitos, comum a todos. Nesse caso, deixa de poder ser pensado exclusivamente em uma forma particular. Por outro lado, essa abstração do trabalho em geral não é apenas o resultado mental de uma totalidade concreta de trabalhos. A indiferença em relação ao trabalho determinado corresponde a uma forma de sociedade em que os indivíduos passam com facilidade de um trabalho a outro, e em que o tipo determinado do trabalho é para eles contingente e, por conseguinte, indiferente. (MARX, 2011a, p. 57-58)

O processo de globalização que conectou o mundo desperta com o mercantilismo e com a capacidade do modo de produção capitalista se generalizar, tornando possível sua apreensão teórica em sentido histórico universal, isto é, para além das particularidades de cada localidade e de cada tipo de trabalho. Portanto, nem sempre foi possível tratar historicamente dos diferentes modos de produção e do trabalho em sentido universal: “A história universal não existiu sempre; a história como história universal é um resultado” (MARX, 2011a, p.62). É a forma mais desenvolvida da produção, a sociedade burguesa, que permite a apreensão historicizada do processo de desenvolvimento anterior, na medida em que conectou e subordinou as mais diversas formas particulares de produzir em uma forma generalizada, a capitalista. Isso nos mostra que a possibilidade de uma ontologia, uma teoria geral do ser, só é possível a partir da compreensão da história em sentido amplo, e que definições de caráter ontológico, com pretensões universais, não podem prescindir das particularidades históricas. Por isso, a ontologia da Antiguidade era metafísica, a-histórica, o que leva a teoria pós-moderna a considerar que toda teoria com pretensões totalizantes, universalistas, seja a-histórica. Pelo contrário, uma teoria geral do ser social só se torna possível com a análise do processo histórico em sentido amplo, para além das particularizações.

Porém, ainda que tenha se tornado possível o conhecimento objetivo da processualidade histórica do ser social em sentido universal, a produção de conhecimento nunca se desarticula de valores, próprios das disputas sociais concretas. Ainda que o alto nível de desenvolvimento da sociedade burguesa seja condição da produção desse conhecimento, porque é capaz de estabelecer uma abstração que relacione diversas formas de sociedade e fases diferentes do desenvolvimento humano, ele não é suficiente para que se reproduza teoricamente esse percurso histórico, já que esta história universal não necessariamente apreende as contradições que marcaram esse desenvolvimento, a depender dos valores dos sujeitos que a apreendem. Pelo contrário, tais contradições foram frequentemente naturalizadas com a finalidade de legitimar as relações de produção capitalistas. Na luta direta pela superação do feudalismo, o iluminismo, o positivismo e a economia política burguesa

situam o capitalismo como a forma “natural” da produção e o modo feudal como anti- natural. Produzem, assim, uma história que não é a historicização do desenvolvimento real, mas uma justificação ideológica falsificadora:

O assim chamado desenvolvimento histórico se baseia sobretudo no fato de que a última forma considera as formas precedentes como etapas até si mesma, e as concebe sempre unilateralmente, uma vez que raramente critica a si mesma, do que é capaz apenas em condições muito determinadas – e que naturalmente não se trata daqueles períodos históricos que parecem a si mesmos como épocas de decadência. A religião cristã só foi capaz de contribuir para a compreensão objetiva das mitologias anteriores quando sua autocrítica estava em certa medida, por assim dizer, prontamente. Da mesma maneira, a Economia burguesa só chegou a compreensão das sociedades feudal, antiga e oriental quando começou a autocrítica da sociedade burguesa. (MARX, 2011a, p. 59)

Ainda que a forma mais desenvolvida da produção tenha tornado objetivamente possível uma ontologia historicizada, isto é, uma teoria do ser a partir da história do ser social em sua ampla diferenciação, o ponto de vista teórico que valorativamente legitima o capitalismo e o entende como ponto de chegada do desenvolvimento humano é incapaz de situar com profundidade o atual estado de coisas em suas determinações fundamentais. Isto só se torna efetivamente possível como “autocrítica” no interior da própria sociedade burguesa, que só pode ser feita por aqueles que, pela especificidade de sua função social nas lutas de classes, são capazes de apreender e expor seus elementos principais, suas contradições e as diversas consequências destas. Assim o fez, ainda que de modo não revolucionário, mas como a autocrítica mais avançada, o protestantismo em relação ao catolicismo, como relembra Marx.

Em síntese, ainda que o capitalismo como forma objetivamente mais desenvolvida da produção tenha possibilitado a apreensão da história em sentido universal, esta só é efetivamente concreta se apreendida como autocrítica da sociedade burguesa, o que demanda assumir pontos de vista particulares, valores concretos, que se opõe a outros. Só como autocrítica a partir do interior do capitalismo é que se pode compreender que as formas anteriores não são meras etapas até a forma burguesa, o “ponto de chegada natural”, porque esta não é a forma “natural” de produzir a riqueza. Diante disso, importa destacar que uma análise comparativa meramente fenomenológica entre etapas diferentes de determinado fenômeno não necessariamente indica suas determinações e contradições fundamentais. Portanto, a metáfora da anatomia do homem como chave para compreender a anatomia do macaco não pode ser entendida simplesmente como o posterior “explica” o anterior, sem levar

em consideração a busca pela gênese dos processos sociais, intimamente conectada com a sua função social mais íntima. Não raro as análises entre momentos diferentes apenas demonstram a heterogeneidade entre eles, sem buscar sua essência, as suas determinações fundamentais comuns e a função social que cumprem predominantemente:

Deve-se, portanto, rejeitar qualquer “dedução ontológica” do edifício, do ordenamento das categorias (aqui os valores), partindo do seu conceito geral, abstratamente apreendido. (...) Deve-se rejeitar, do mesmo modo, a ontologia vulgar-materialista que vê as categorias mais complexas como simples produtos mecânicos das mais elementares e fundantes e, desse modo, por um lado, obstrui para si mesma toda compreensão da particularidade das primeiras e, por outro, cria entre as primeiras e as segundas uma falsa hierarquia, supostamente ontológica, segundo a qual só se pode atribuir um ser em sentido próprio às categorias mais simples. A rejeição de ambas as concepções equivocadas é particularmente importante se pretendemos conceber de modo correto a relação que o valor econômico mantém com os outros valores da práxis social (...). (LUKÁCS, 2013, p. 117-118)

É justamente por isso que, apesar de o mais desenvolvido evidenciar o processo trilhado pelas etapas anteriores, tratar ontologicamente da gênese dos valores é importante para apreender sua essencialidade e suas diferenciadas funções sociais. A busca da gênese marca, por exemplo, a iniciativa de Engels em “A origem da família, da propriedade privada e do Estado” (ENGELS, 2012) e de Marx em “O Capital” (MARX, 2013), como nas referências ao surgimento tanto desse modo de produção particular, notadamente na “acumulação primitiva”, quanto da produção humana em geral pelo trabalho, à qual dedica o célebre Capítulo 5.

Nesta articulação entre gênese e desenvolvimento na crítica da economia política marxiana há algo da maior importância metodológica, que é a articulação entre o que é universal e o que é particular: “O tempo de trabalho que custa produzir os meios de subsistência interessou, necessariamente, aos homens, em todas as épocas, embora em grau variável com o estágio do desenvolvimento” (MARX, 2013, p. 93); “Em todos os estágios sociais, o produto do trabalho é valor de uso; mas só um período determinado do desenvolvimento histórico (...), é que transforma o produto do trabalho em mercadoria.” (MARX, 2013, p. 83)

Assim, se fizéssemos apenas uma análise fenomênica da forma mais desenvolvida da produção, poderíamos supor que na sociedade da mercadoria o predomínio do valor de troca e a subordinação do valor de uso “explicam” as formas menos desenvolvidas. Mas apenas tendo a perspectiva ontológica da totalidade do processo e *buscando apreender sua*

gênese é que podemos compreender a função social que os complexos sociais cumprem, tanto na forma mais tardia quanto nas etapas anteriores. Para tanto são precisas as palavras de Lukács:

Porque justamente nesse ponto os simples fatos da ontologia do ser social entram em agudas contradições com algumas tradições filosóficas venerandas, que reiteradamente tomaram como ponto de partida os fenômenos mais complexos, extremamente desenvolvidos, examinando-os isoladamente nas dimensões metafísica, lógica, gnosiológica, e, por essa razão, pela natureza do processo, jamais conseguiram avançar até a sua gênese, até o fundamento real do seu ser – até a chave para sua decodificação ontológica. (LUKÁCS, 2013, p. 368-369)

Por isso são centrais as indicações de Marx sobre a gênese do trabalho, que nos diferencia do agir da natureza, e a perspectiva ontológica sobre o trabalho como atividade fundante do ser social, pela qual se produz teleologicamente valores de uso. Sem elas não se poderia compreender que a transformação das objetivações humanas em mercadorias não é um ponto de chegada natural do desenvolvimento, mas uma exigência particular da acumulação de capital, própria da forma mais complexa da produção. O que importa, tanto na análise da gênese, quanto na análise da etapa mais desenvolvida, não é apenas o grau de complexidade, mas quais determinações são essenciais, quais são subordinadas e quais são suas consequências para as mais diversas relações sociais. Portanto, ainda que na etapa da sociedade burguesa compareça como subordinado ao valor de troca, o valor de uso nunca deixou de ser fundante, condição universal da satisfação das necessidades humanas em todas as etapas históricas, desde a gênese da atividade humana pelo trabalho até hoje. Essa constatação é da maior importância para a compreensão do ser social e a devemos à perspectiva ontológica de Lukács, que ressalta o caráter fundante do trabalho e do valor de uso para a satisfação das necessidades sociais, apesar de toda deformação do trabalho abstrato e da centralidade do valor de troca no capitalismo.

Por tudo isso, um tratamento que supere o idealismo na concepção dos valores passa diretamente pela busca ontológica de sua gênese. Esta nos importa na medida em que indica qual a circunstância em que surgem os valores, para atender quais necessidades e, principalmente, qual sua função social predominante. Evidentemente que em cada formação social historicamente diferenciada eles se manifestarão de modo fenomenicamente particular, justamente por isso indicamos à partida no Capítulo 1 a situação geral dos valores na etapa mais tardia do desenvolvimento social, a atual condição marcada pela lógica da mercadoria, na qual eles assumem um caráter não apenas de heterogeneidade e diversidade entre si, mas

de antagonismo, próprio das lutas de classes. Cabe agora tratar da gênese dos valores sociais na práxis humana, situando seu lugar na estrutura teleológica da atividade produtora de valores de uso, o trabalho. Tratar do trabalho como atividade fundante do ser social significa se atentar para a gênese do agir propriamente humano, isto é, a atividade teleológica, previamente concebida e conscientemente deliberada. Assim, analisar o pôr teleológico no trabalho é olhar para a estrutura fundamental da práxis dos sujeitos, pois ainda que a práxis no trabalho se dirija à natureza e as demais práxis (ciência, educação, política, arte) se dirijam às relações sociais mediadas pela natureza já transformada, a estrutura do pôr teleológico no trabalho é a protoforma do pôr teleológico em geral, pois nele já estão contidos os elementos essenciais dos demais. Esta mediação será fundamental para situar de modo ontológico, materialista, e não como mero produto da filosofia ou dos conceitos, a função dos valores na educação e notadamente definir a relação entre conhecimentos e valores, o que se mostrará de grande valor para a teoria pedagógica crítica e sua relação com a realidade concreta, notadamente para as questões fundamentais da classe trabalhadora.

2.2 Trabalho: uma relação entre o ser social e a natureza

Como já vimos, o caráter teleológico é peculiar a toda atividade do ser social e inexistente na natureza, porque implica a capacidade de antecipar na consciência os objetivos (*telos*, alvo) da ação. Conforme a célebre diferenciação de Marx: “Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera” (MARX, 2013, p. 255-256). A novidade decisiva trazida pelo surgimento do ser social, dotado de consciência, é a capacidade de prévia-ideação surgida a partir do trabalho, que sendo o primeiro ato histórico, transforma a natureza para satisfazer as necessidades sociais, desde os primeiros grupos humanos até hoje. Diferentemente da esfera puramente natural - inorgânica e orgânica - na qual os seres dotados de vida se adaptam à natureza, surge com o longo e complexo salto ontológico da esfera natural para o ser social uma efetiva relação de *sujeito e objeto*, e não mais uma relação de adaptação ao ambiente. Assim, os dois conjuntos fundamentais do processo de trabalho são: a consciência como elemento subjetivo e a natureza como expressão das causalidades objetivas.

Para Lukács, os nexos de causa e consequência que se dão na natureza, processos físicos, químicos e biológicos que antecedem historicamente a consciência humana e independem dela, são “causalidades dadas”, isto é, não são “causalidades postas” pelo pôr teleológico dos sujeitos sociais. São “causalidades dadas” a rotação da Terra que resulta na

divisão em dia e noite, o calor do fogo, a capacidade da água de apagá-lo, a dureza das pedras, a tenacidade das madeiras, o instinto de sobrevivência dos animais, enfim, relações de causas e consequências próprias da objetividade natural:

A cadeia causal na natureza se desenrola “por si”, de acordo com a sua própria necessidade natural interna do “se... então”. (...) Com efeito, tanto o meio de trabalho como o objeto de trabalho, em si mesmos, são coisas naturais sujeitas à causalidade natural e somente no pôr teleológico, somente por meio desse, podem receber o pôr socialmente existente no processo de trabalho, embora permaneçam objetos naturais. (LUKÁCS, 2013, p. 72)

Assim, há na natureza legalidades, causalidades naturais assentadas em uma relação de “se... então” que independem totalmente das vontades e desejos dos sujeitos¹⁵. Estes, por sua vez, diante de uma necessidade social concreta, realizam uma síntese entre seu projeto subjetivo e as relações causais naturais. Empenham suas ideias e seus corpos diante da natureza e operam uma transformação real que intervém nos nexos causais da “causalidade dada” da natureza, pondo-os em movimento e produzindo algo novo: uma “causalidade posta”. Pondo teleologicamente uma causalidade nova que era antes apenas um projeto subjetivo, uma ideia surgida de uma necessidade, produzem uma objetividade que não existia antes na natureza. Por isso, uma distinção fundamental entre o ser natural e o ser social é que este adapta a natureza a si, dominando-a. Para tanto, é preciso compreender que existem dois tipos objetividade: uma natural e outra social, nas quais se dão formas diferentes de relações causais. Na objetividade natural opera a “causalidade dada” que é própria da natureza, e na objetividade social opera a “causalidade posta”, que é produto da atividade dos sujeitos sociais.

Ao longo da história, a partir da síntese de atos teleológicos singulares que põe em movimento a causalidade dada, de modo não linear ou progressivo, mas contraditório, marcada por realizações autênticas e pela dominação, pela exploração e opressão de classes e grupos sociais, o ser social trabalha e transforma a natureza produzindo desde alimentos, habitações, vestimentas, instrumentos, vasos de cerâmica, rodas, máquinas, automóveis, agrotóxicos, armas, usinas, satélites artificiais, nanotecnologia. Engels diferencia, a partir da análise dos produtos do trabalho e do processo de desenvolvimento das forças produtivas, o desenvolvimento da produção entre “Estado Selvagem”, “Barbárie” e “Civilização”, no qual o

¹⁵ A “causalidade dada” são relações de causas e efeitos puramente naturais, isentas de intenção, como a narrada nos versos: “A tempestade não se pergunta/ Se molha os homens ou não/ Ela cai” (Nóiz – Emicida, 2013).

ser social afasta cada vez mais as barreiras naturais e se torna cada vez mais independente da natureza:

Estado Selvagem – período em que predomina a apropriação de produtos da natureza, prontos para ser utilizados; as produções artificiais do homem são, sobretudo, destinadas a facilitar essa apropriação; *Barbárie* – período em que aparecem a criação de gado e a agricultura, e se aprende a incrementar a produção da natureza por meio do trabalho humano; *Civilização* – período em que o homem continua aprendendo a elaborar os produtos naturais, período da indústria propriamente dita e da arte. (ENGELS, 2012, p. 43)

Esta produção historicamente diferenciada só se tornou possível com a capacidade da consciência de idear previamente uma intervenção na natureza, na causalidade objetiva natural, uma ação que produza algo novo e que tenha valor por suprir uma necessidade. Assim, a *teleologia* que surge com o trabalho é exclusiva do ser social, pois só se realiza a partir de uma consciência singular socialmente determinada que tem como *télos* (alvo) pôr causalidades novas transformando a natureza para satisfazer suas necessidades. Mas ainda que seja uma determinação nova no plano de ser, pois é exclusiva do ser social e inexistente na natureza, a teleologia, a prévia-ideação da consciência singular, está intimamente vinculada à causalidade natural, à legalidade objetiva da natureza, afinal, por um lado não pode existir consciência sem o aparato orgânico do corpo humano, e por outro a satisfação das necessidades sociais através da produção de valor de uso depende fundamentalmente da matéria natural.

Por isso, no ato teleológico do trabalho não há identidade entre sujeito e objeto, pois seu produto, a “causalidade posta”, é uma síntese entre dimensões heterogêneas: a subjetividade humana e a objetividade natural. Trata-se de um intercâmbio orgânico entre o ser social e a natureza, realizado singularmente pelos indivíduos que trabalham: “Natureza e trabalho, meio e fim chegam, desse modo, a algo que é em si homogêneo: o processo de trabalho e, ao final, o produto do trabalho” (LUKÁCS, 2013, p. 55). O processo de trabalho é, como complexo, homogêneo porque é síntese entre subjetividade e objetividade, que compõem uma unidade, um “complexo por último unitário”, ainda que sem cancelar a diferença ontológica entre sujeito e objeto. Consideradas as diferenças ontológicas entre ser social e natureza, causalidade posta e causalidade dada, para compreender melhor os fundamentos da relação entre sujeito e objeto no trabalho devemos tratar do caráter de “complexo” do pôr teleológico dos sujeitos.

2.3 - O trabalho como síntese entre teleologia e causalidade

Teleologia e causalidade são centrais para a compreensão do trabalho como categoria fundante do ser social justamente porque, apesar de comporem uma unidade, elas expressam a diferença entre subjetividade e objetividade natural, e para todo problema de fundamentos a relação sujeito-objeto é central. A especificidade da relação sujeito e objeto em toda atividade humana tem sua raiz ontológica na atividade de trabalho, na qual surge efetivamente o sujeito, o ser social, e com ele a diferenciação entre sujeito e objeto. Com efeito, o trabalho é um complexo *por último* unitário porque as categorias que compõem sua unidade - teleologia e causalidade - são ontologicamente diferentes entre si. No entanto, se o entendemos como uma totalidade e não apenas em seus momentos isolados, se trata, por fim, de um mesmo e *unitário* processo, um pôr teleológico que produz valor de uso:

Quando, ao contrário, como em Marx, a teleologia é reconhecida como categoria realmente operante apenas no trabalho, tem-se inevitavelmente uma existência concreta, real e necessária entre causalidade e teleologia. Sem dúvida, estas permanecem opostas, mas apenas no interior de um processo real unitário, cuja mobilidade é fundada na interação desses opostos e que, para tornar real essa interação, age de tal modo que a causalidade, sem ver atingida sua essência, também se torna posta. (LUKÁCS, 2013, p. 52)

Dessa forma, o trabalho tem caráter de “complexo por último unitário” porque compõe uma unidade, porém, esse complexo só é unitário “por último”, isto é, se analisado como um todo, para além de suas partes específicas. O fato de que “em Marx a teleologia é reconhecida como categoria realmente operante apenas no trabalho” significa que a teleologia passa a operar apenas “a partir” do trabalho, pois antes dele, na esfera da natureza, não há teleologia. Isso não significa que a teleologia não seja operante para além do trabalho, isto é, nas demais práxis sociais. Por sua vez, o conjunto dos pores singulares no trabalho constitui o “complexo social” do trabalho, que se relaciona com os demais complexos que compõem a totalidade social, como o complexo da educação, da ciência, da política, do direito, da arte. Por isso, Lukács entende a totalidade social como um “complexo de complexos”.

Todas essas atividades também têm caráter de complexo justamente porque são compostas por determinações diferenciadas entre si, que constituem determinada identidade por cumprir uma função social predominante. Esta identidade é uma síntese entre os momentos que a constituem e não se reduz a nenhum deles isoladamente. Na educação, por exemplo, temos uma heterogeneidade entre ensino e aprendizagem como momentos

ontologicamente diferentes, mas interdependentes se analisados tendo em vista a unidade do processo educativo. Na linguagem, temos a unidade do signo que é composto pelo significante e pelo significado. Na arte, poderíamos destacar a diferença entre forma e conteúdo, ou entre composição e recepção, que compõem o complexo unitário da atividade artística. Assim, ontologicamente, a totalidade social é um complexo de complexos, no qual os complexos particulares também são constituídos internamente por complexos menores. São elementos, momentos, atividades heterogêneas entre si, que se definem pela função social que cumprem, e cada complexo só se realiza em função de um conjunto de pores teleológicos singulares. Também estes pores teleológicos, as ações singulares dos sujeitos, têm caráter de complexo, porque são compostos por elementos diversos entre si, como a prévia ideação, a constatação da necessidade, a definição dos meios, a definição dos fins, a escolha entre alternativas, a ação efetiva.

Essa não homogeneidade entre os elementos internos das atividades sociais tem seu fundamento ontológico na diferença entre sujeito e objeto surgida com o pôr teleológico do trabalho, que desdobram diferenças entre sociedade e natureza, teleologia e causalidade¹⁶. Por isso, tanto a totalidade social, composta pelo trabalho e pelas demais práxis, quanto as práxis sociais particulares e os pores teleológicos que as realizam são “complexos por último unitários”.

Para além da diferença entre teleologia e causalidade existe também uma relação de dependência entre elas. Essa dependência se fundamenta no fato histórico e ontológico de que a objetividade natural independe da consciência humana, inclusive existiu antes dela por muito tempo. A partir do surgimento do trabalho, embora seja sujeito da relação, a subjetividade possui uma dependência diante da objetividade natural, na medida em que, se não conhecermos suas características fundamentais, não podemos transformá-la, julgar quais são os melhores meios para realizar nossos fins e satisfazer nossas necessidades. Por outro lado, é completa a independência da causalidade objetiva diante da teleologia, a indiferença da natureza em relação à consciência humana. Dada a “mudez” própria da natureza, sem a intervenção humana ela permanece rigorosamente a mesma causalidade dada, o mesmo processo causal entre relações físicas, químicas, biológicas e da seleção natural adaptativa

¹⁶ O *tertium datur* lukacsiano pôde superar outras compreensões epistemológicas justamente porque apreende com profundidade esta relação entre teleologia e causalidade, que é plena de consequências para os fundamentos do ser social, inclusive epistemologicamente. Ele contribui para compreendermos tanto a dicotomia, quanto homogeneização entre “corpo” e “mente”, entre objetividade e subjetividade, seja do positivismo que naturaliza a objetividade social das relações sociais, seja do pós-modernismo, que reduz a objetividade social à convenções sociais construídas pela linguagem.

cujas características são herdadas geneticamente. Guardadas as devidas especificidades, esta independência das causalidades objetivas diante da teleologia, da consciência, pode ser localizada tanto na relação entre os sujeitos e a natureza, quanto na relação entre os sujeitos e a objetividade social, pois mesmo que a objetividade social seja produto das ações humanas, ela independe do mero desejo ou interpretação dos sujeitos isoladamente. Por seu turno, a ação teleológica dos sujeitos depende tanto da compreensão, quanto de determinadas condições da objetividade social para se realizar.

Essa dependência da teleologia à causalidade significa, em síntese, que a atividade subjetiva tornada possível a partir do trabalho só pode afastar as barreiras naturais porque desenvolve as capacidades humanas, as forças produtivas, a tecnologia e a partir do conhecimento e do domínio da natureza. O domínio das causalidades objetivas da natureza pela teleologia consciente tornou historicamente possível, por exemplo, superar o nomadismo das comunidades coletoras e se sedentarizar a partir da agricultura e da domesticação de animais, alcançar uma alimentação rica em proteínas de carnes assadas e cozidas, descobrir curas para doenças e produzir vacinas, elaborar sistemas tecnológicos sofisticados, entre tantas conquistas importantes para o gênero humano, com todas as suas contradições sociais, avanços e recuos históricos e com consequências diferentes para as classes, povos, nações, culturas. Esse fato nos mostra uma determinação decisiva para o ser social, não apenas no trabalho, mas também nas demais práxis: entre teleologia e causalidade não há apenas uma relação de heterogeneidade, de diferença ontológica, mas há uma efetiva dependência da teleologia à causalidade, pois a consciência necessita conhecer e dominar as relações de causa e efeito para pôr seus fins. Como veremos adiante, essa “dependência” da consciência em relação às causalidades objetivas traz consequências decisivas para a questão dos valores na educação, por isso nos é imprescindível conhecer a estrutura do pôr teleológico no trabalho.

Vale notar que, a partir do momento em que estas causalidades são postas pelos sujeitos no trabalho, elas se tornam entes *objetivos* tanto para quem as pôs como para os demais sujeitos, para a sociedade. Este novo ente, antes inexistente na natureza, só pôde se tornar objetivo porque se originou de uma teleologia, uma mediação subjetiva que tomou conhecimento das relações causais objetivas da natureza e as pôs em movimento produzindo algo novo, que tem valor de uso por satisfazer alguma necessidade. Isso indica uma diferença importante entre a “teleologia” e o “pôr teleológico”. Caso a operação prática de trabalho não venha a se objetivar, então não se trata de uma causalidade posta por um pôr-teleológico, mas se reduz a uma teleologia, uma prévia- ideiação, uma intenção da consciência que não chegou a operar nas relações causais da natureza:

(...) a homogeneização pressupõe o reconhecimento correto dos nexos causais não homogêneos da realidade. Se houver erro a respeito deles no processo de investigação, nem sequer podem chegar a ser – em sentido ontológico – postos; continuam a operar de modo natural e o pôr teleológico se suprime por si mesmo, uma vez que, não sendo realizável, se reduz a um fato de consciência que se tornou impotente diante da natureza. (LUKÁCS, 2013, p. 55)

Por isso, “pôr teleológico” é aquele ato que efetivamente supera a condição meramente subjetiva de projeto, de prévia-ideação, e se objetiva por uma ação prática em uma causalidade deliberadamente “posta”, que envolve em unidade as ideias e os movimentos do corpo dos trabalhadores. Isso ressalta que o ato de trabalho é histórico, é um ato humano, necessariamente determinado e não é infalível, pois frequentemente erra, falha, é anulado e não se objetiva efetivamente, isto é, se reduz à teleologia, não chega a ser uma objetivação.

É evidente que essa dependência do sujeito ao conhecimento da natureza no trabalho não é absoluta, isto é, para que determinado trabalho concreto tenha sucesso não é preciso apreender a totalidade das determinações envolvidas, mas sim as determinações fundamentais, isto é, uma aproximação à natureza mediada pelo conhecimento que seja suficiente para garantir os fins definidos em cada caso concreto. Nesse sentido, nem todo ato singular de trabalho é plenamente consciente de seus meios e fins, na medida em que historicamente a repetição e a acumulação de experiências já o tornaram, de certo modo, automatizado, não mais “diretamente consciente”:

Não devemos nos confundir pela aparência de que em cada trabalho executado a maior parte dos atos singulares não mais possui um caráter diretamente consciente. O elemento “instintivo”, “não consciente”, baseia-se aqui na transformação de movimentos surgidos conscientemente em reflexos condicionados fixos. (...) Foram fixados por experiências acumuladas no trabalho, mas outras experiências podem, a cada momento, substituí-los por outros movimentos também fixos e revogáveis. (LUKÁCS, 2013, p. 81)

Dessa forma, embora haja efetivamente uma dependência da teleologia em face das causalidades objetivas, ela não é absoluta, mas se refere às determinações fundamentais em questão. O domínio da natureza exigido pelo trabalho e tornado possível pelo conhecimento não é absolutamente consciente em cada ato singular da transformação da natureza, justamente porque as necessidades do ser social devem ser satisfeitas repetitivamente, cotidianamente, ou seja, não são sempre inéditas. Mesmo sendo produto de uma atividade fixada, mecanizada pela repetição, não plenamente consciente, o pôr

teleológico mediado pela teleologia é rigorosamente diferente das expressões instintivas e espontâneas mesmo dos animais superiores, que respondem adaptativamente à natureza.

Em síntese, surgida com o trabalho, a ontológica dependência da consciência ao mundo objetivo indica um fato já profundamente conhecido em toda práxis: é preciso conhecer o mais fidedignamente possível as características do contexto em que se está inserido para atingir objetivos definidos teleologicamente e satisfazer necessidades com êxito. Historicamente, essa consciência se amplia e desenvolve na relação com o desenvolvimento das forças produtivas e das capacidades humanas, que possibilitam que a relação sujeito-objeto se torne cada vez menos imediata e cada vez mais mediada, mais refletida e consciente.

Importa ainda destacar aqui que essa dependência da teleologia em face da causalidade tem caráter ontológico e não valorativo no sentido de “melhor” ou “pior”, isto é, não significa que o pólo dependente, a subjetividade, é menos valorosa:

É simplesmente um preconceito mecanicista naturalista afirmar que a causação de um complexo objetivo por outro possa emprestar ao causador uma superioridade ontológica-valorativa geral. A mera causação nunca pode criar uma relação de valor, mesmo que a respectiva relação causal concreta de causa e efeito mostre uma necessária permanência social (como entre a economia e a superestrutura). (LUKÁCS, 2010b, p. 113)

Assim, constatar a dependência ontológica da subjetividade diante da causalidade objetiva, seja do corpo humano como suporte da consciência ou da relação com a natureza como fonte de matéria-prima, não significa qualquer “inferioridade” da subjetividade, ou o contrário, uma “superioridade” da razão sobre a natureza. Não raro as filosofias idealistas, irracionaisistas, pós-modernas atribuem romanticamente valores de positividade ao espontaneísmo da natureza e de negatividade à atividade social racional. Frequentemente, essa valoração arbitrária de melhor e pior também supõe que a ontologia crítica trate essas relações de “fundante-fundado” como “melhor-pior”. Com efeito, a dependência da subjetividade diante da natureza e das causalidades objetivas é ontológica e não valorativa no sentido de “melhor” ou “pior”.

Indicadas a heterogeneidade e a dependência ontológica da sociedade à natureza, da subjetividade à objetividade, da teleologia à causalidade, constitutivas do trabalho como complexo por último unitário, podemos agora tratar dos elementos da estrutura interna do pôr teleológico, e com eles, da gênese dos valores na esfera do ser social.

2.4 – O pôr teleológico no trabalho e a gênese dos valores

Como vimos, não existe na natureza qualquer ideação de caráter teleológico que diante de necessidades reais defina meios adequados para satisfazê-las, mediada por uma consciência que é capaz de conhecer e saber que conhece, escolher e saber que escolhe, tampouco criar outras possibilidades para além da imediatez da sobrevivência. A natureza é uma objetividade “muda”, indiferente a qualquer causalidade que não esteja diretamente relacionada à sua sobrevivência. Com o ser social se dá algo ontologicamente distinto:

Esse processo e seu resultado, o gênero humano a caminho da sua realização, não são mudos em virtude do seu caráter social. Com efeito, do ponto de vista biológico, existe um gênero humano desde o momento em que ele se desliga objetivamente das espécies de primatas e se torna objetivamente um gênero próprio. Contudo, quando se examina esse gênero em sua totalidade biológica meramente objetiva, ele se revela tão mudo quanto aquele do qual se originou. A mudez só pôde cessar quando, em decorrência dos resultados objetivos e subjetivos do pôr teleológico no trabalho, na divisão do trabalho etc., os fundamentos da reprodução filogenética cessaram de ser meramente biológicos, quando foram encobertos, modificados, remodelados etc. por determinações sociais cada vez mais sólidas, cada vez mais dominantes. (LUKÁCS, 2013, p. 199)

Apesar de também ser biologicamente determinado, o desenvolvimento do ser social é comandado por sua atividade e pelas relações históricas que estabelece *socialmente*. Do ponto de vista biológico, desde o salto ontológico para além da mudez da natureza, o ser humano é fundamentalmente o mesmo¹⁷. Mesmo as mudanças fisiológicas que o marcam nas diferentes regiões do planeta são essencialmente produtos de sua atividade *social* em intercâmbio com a natureza, e as valorações e os valores cumprem um papel decisivo na superação social da “mudez” da natureza, por meio da relação ativa do ser social com a objetividade. Ainda que a natureza independa da consciência do ser social que trabalha, este não é indiferente à realidade natural a que se dirige, pois suas necessidades exigem que ele defina a partir dela seus fins, seus meios, sua ação e valore a objetivação produzida. Como nenhuma ação humana é inequívoca, a realidade se apresenta sempre alternativas aos sujeitos, mesmo que restritas, isto é, mesmo que seja apenas a alternativa entre fazer e não fazer. É justamente porque o ser social que trabalha é um ser que responde diante de diferentes alternativas, a diferentes possibilidades, define diferentes fins para satisfazer uma mesma

¹⁷ Essa constatação correta aparece poeticamente nos versos: “Entre o sertão e o Alasca/ Os homens não têm três mãos/ Não nascem com menos braços/ Que os homens no Japão/ Entre a caverna e o laser/ Os homens são o que são” (*Alasca* - Gato Zanolho, 2009).

necessidade, a existência marcante da *alternativa* na práxis humana faz surgir, primeiro no trabalho, as valorações e os valores. Assim, as respostas práticas diante das possibilidades, alternativas e escolhas que se tornaram conhecidas, realizam a superação do estado epifenomênico natural, fazendo surgir no ser social as valorações:

Por isso, o “fenômeno originário” não consiste na mera escolha entre duas possibilidades – algo assim também pode suceder na vida de animais de organização mais elevada –, mas na escolha entre o valioso e o adverso ao valor, eventualmente (em estágios mais elevados) entre duas espécies de valor, justamente porque a escolha entre objetos não se dá de modo, em última análise, estático, apenas biologicamente determinado, mas tomam-se decisões de modo ativo e prático sobre se e como determinadas objetivações podem ser realizadas. (LUKÁCS, 2013, p. 374-375)

Diferentemente do agir adaptativo da luta pela sobrevivência na natureza, a práxis social é marcada pela *alternativa*, que é *conhecida e valorada*, ou seja, pelo reconhecimento de um espectro concreto de decisões práticas entre possibilidades variadas. O grau de ampliação desse espectro de possibilidades depende, é claro, do desenvolvimento das forças produtivas e das capacidades humanas em cada período histórico. A escolha de uma alternativa é pautada pelo *valor* que ela tem para os sujeitos pelas consequências que lhes trará. Como indica Lukács, só com o trabalho e com o ser social é que a valoração, a afirmação e negação diante de alternativas, se tornam determinações ontológicas da existência, sem as quais nenhum processo social é possível. Assim, não se pode falar em relações de valor na natureza, pois suas escolhas são baseadas em função de necessidades meramente químicas, físicas ou biológicas, que respondem a leis causais necessárias, imediatas, próprias da natureza, por isso, não são postas ativa e criadoramente.

A valoração surge, portanto, com o pôr teleológico no trabalho, mas é apenas um de seus elementos e não pode ser compreendida isoladamente. Assim, para compreender ontologicamente a gênese dos valores no pôr do trabalho, importa antes de tudo reconhecer que a práxis social é sempre marcada por *alternativas*, jamais é um processo inequívoco como a rotação da Terra ou a fotossíntese das plantas. Além disso, a existência de *alternativas* precisa ser reconhecida pelos sujeitos, ou seja, a *valoração* entre alternativas exige *conhecimentos*:

Também mostramos que a estrutura ontológica básica do trabalho – pôr teleológico com base no conhecimento de um segmento da realidade com o propósito de modificá-la (conservar é um simples momento da categoria do modificar), efeito causal continuado que se tornou independente do sujeito

pelo ser que foi posto em movimento pelo pôr realizado, retroação das experiências obtidas de todos esses processos sobre o sujeito, efeitos dessas experiências sobre pores teleológicos subsequentes – compõe, de certo modo, o modelo para toda atividade humana. (LUKÁCS, 2013, p. 287)

Esta síntese mostra claramente que a estrutura ontológica do trabalho é composta por um pôr teleológico com base no conhecimento de um segmento da realidade, cujo propósito é modificá-la e cujo efeito causal se torna independente do sujeito, retroage sobre ele e impacta outros pores teleológicos, de outros sujeitos. Por isso, os valores não comparecem apenas *durante o processo* de trabalho, nas escolhas entre alternativas valorosas, mas também na valoração do *produto depois de objetivado*. Caso se tenha escolhido os meios adequados e levado a cabo a objetivação de algo, este é avaliado tanto pelo sujeito que o produziu quanto pelos demais, impactando suas subjetividades, seus conhecimentos, seus valores, seus afetos e outros pores teleológicos subsequentes.

Toda necessidade reconhecida subjetivamente demanda uma ação prática que, por mais imediata que seja, é sempre mediada por determinadas alternativas, conhecimentos e valores, mesmo que historicamente esse processo tenha se tornado praticamente automático no cotidiano da práxis. Este conhecimento medeia toda a teleologia que antecipa a ação em seus momentos fundamentais, desde a constatação das necessidades, na definição dos fins (objetivos, *telos*) e na definição dos meios que devem ser mobilizados para realizar a objetivação. Como partimos aqui do trabalho, o conhecimento pode ser fundamental para diferenciar uma necessidade candente, como armazenar alimentos, de outra menos importante, como substituir as ferramentas em uso por outras mais sofisticadas, supondo que não seja possível satisfazer as duas necessidades ao mesmo tempo. O pôr do fim, a realização do objetivo ideado previamente, depende de que o conhecimento “tenha chegado a certo estágio adequado”:

(...) mas, para que ela se torne um autêntico pôr de um fim, é necessário que a investigação dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a certo estágio adequado; quando tal estágio ainda não foi alcançado, o pôr do fim permanece um mero projeto utópico, uma espécie de sonho, como o voo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até um bom tempo depois. (LUKÁCS, 2013, p. 56-57)

É preciso sempre considerar que o conhecimento é marcado historicamente por determinado desenvolvimento das forças produtivas, pois para realizar uma finalidade não basta estar subjetivamente disposto para tanto, é preciso que ela tenha se tornado objetiva e subjetivamente possível. A análise do pôr teleológico no trabalho nos mostra que,

ontologicamente, os fins exigem meios adequados para a satisfação das necessidades, por isso a antecipação de fins e meios na consciência depende de uma aproximação à objetividade, e tal aproximação é realizada pelo conhecimento. Torna-se evidente que no processo de superação da “mudez” da natureza pelo agir teleológico o conhecimento cumpre uma função indispensável, e este fundamento permanece verdadeiro para além do trabalho.

Porém, a clareza cientificamente correta na definição consciente das necessidades, meios e fins não é suficiente, como mediação gnosiológica, para o efetivo “pôr dos fins”, para a ação concreta. A análise do processo de trabalho nos mostra que diante de uma necessidade candente não basta conhecer, é preciso valorar e escolher entre alternativas, entre as necessidades mais necessárias e as possibilidades mais possíveis, julgando-as como valorosas ou desvalorosas, num espectro que contém desde as impossíveis, até as possíveis e as desejáveis:

(...) não se trata apenas de um único ato de decisão, mas de um processo, uma ininterrupta cadeia temporal de alternativas sempre novas. (...) nunca se trata simplesmente da execução mecânica de um fim posto. (...) Por essa razão, a alternativa é continuamente repetida nos detalhes do processo de trabalho: cada movimento individual no processo de afiar, triturar etc. deve ser considerado corretamente (isto é, deve ser baseado em um espelhamento correto da realidade), ser corretamente orientado pelo pôr do fim, corretamente. (LUKÁCS, 2013, p. 71-72)

Assim, ao contrário do que pode supor uma análise esquemática e mecânica, o pôr teleológico não é um ato único de decisão tomada a partir de um conhecimento correto do mundo. O fato ontologicamente decisivo aqui - e com indicações muito sugestivas para a teoria pedagógica - é que o conhecimento da realidade possibilita que a consciência apreenda um espectro de ações possíveis, de alternativas reais, e na medida em que a ação prática do pôr se dá a partir de escolhas entre alternativas, surgem necessariamente as valorações e os valores. Com efeito, os valores que balizam a escolha entre alternativas no pôr do trabalho e julgam seu resultado são uma exigência da atividade prática e cumprem um papel central em sua realização. Evidentemente que, em se tratando de transformação da natureza, estes valores se baseiam em critérios de utilidade visando o sucesso dos fins, portanto, são basicamente valores que definem entre certo e errado, útil e inútil, apropriado e inapropriado.

Em síntese, a gênese dos valores no pôr teleológico do trabalho é marcada pela exigência de *escolhas entre alternativas* tornadas evidentes pelo conhecimento. Para a compreensão deste conjunto de elementos, “Separar os dois atos, isto é, o pôr dos fins e a investigação dos meios, é de máxima importância para compreender o processo do trabalho,

especialmente quanto ao seu significado na ontologia do ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 53). Essa separação é importante para termos clareza dos momentos que compõe a teleologia, que antecedem o pôr teleológico, a ação efetiva. Na teleologia, o conhecimento adquirido instrumentaliza todo o “momento ideal” que precede a ação, na constatação das necessidades e na definição dos fins e dos meios, possibilitando que os sujeitos julguem e escolham caminhos de sua ação prática.

Essa relação com o conhecimento indica um fato importante para uma concepção concreta dos valores, que sem a análise de sua gênese no trabalho certamente não se poderia evidenciar. Trata-se da questão de se os valores são objetivos ou subjetivos, próprios da realidade objetiva ou exclusivos da subjetividade de cada indivíduo:

Se partirmos do fato de que o valor caracteriza o produto final de certo trabalho como provido ou desprovido de valor, devemos imediatamente perguntar: essa caracterização é objetiva ou apenas subjetiva? O valor é uma propriedade objetiva de algo que, no ato valorativo do sujeito, é simplesmente reconhecido – de maneira certa ou errada – ou ele surge como resultado de tais atos valorativos? (LUKÁCS, 2013, p. 106)

Tendo em vista a análise ontológica da relação entre teleologia e causalidade objetiva, e notadamente entre valores e conhecimento, fica evidente que os valores não são nem propriedades próprias dos objetos naturais, nem produto puro da subjetividade que valora. Portanto, os valores não estão nos objetos e não podem ser encontrados apenas conhecendo sua especificidade, fazendo uma análise correta e científica da natureza. Tampouco são produções meramente subjetivas, independentes da objetividade natural, inventadas de maneira autônoma pela consciência. Os valores no trabalho são próprios da *relação* dos sujeitos com a natureza em uma determinada atividade teleológica que é fundada por uma necessidade social:

Na gênese ontológica do valor, devemos partir, pois, de que no trabalho como produção de valores de uso (bens) a alternativa do que é útil ou inútil para a satisfação das necessidades está posta como problema de utilidade, como elemento ativo do ser social. Por isso, quando abordamos o problema da objetividade do valor, é possível ver de imediato que ele contém uma afirmação do pôr teleológico correto, ou, melhor dizendo: a correção do pôr teleológico – pressuposto a realização correta – significa a realização concreta do respectivo valor. (...) Por isso, também no valor devemos sublinhar o caráter sócio- ontológico de “se... então”: uma faca tem valor se corta bem etc. (...) Nesse sentido, o valor que aparece no trabalho enquanto processo que reproduz valor de uso é sem nenhuma dúvida objetivo. Não só porque o produto, no pôr teleológico, pode ser medido, mas também porque esse mesmo pôr teleológico em sua relação “se... então” com a satisfação da

necessidade também pode ser demonstrado e comprovado como objetivamente existente, como válido. (LUKÁCS, 2013, p. 111-112)

Desse modo, os valores no trabalho têm um fundamento *socialmente objetivo*, eles são sempre objetivamente postos pelos sujeitos em relação com a objetividade natural. Portanto, o caráter *objetivamente social* dos valores no trabalho se refere ao fato de que tal objetividade é *posta deliberadamente* por subjetividades conscientes, e não é dada pela causalidade espontânea da natureza. Na medida em que, no trabalho, o fundamento dos valores é socialmente objetivo, definido em uma relação de “se...então”, ou seja, de satisfação causal de necessidades, e o *locus* dos valores é a subjetividade que se objetiva socialmente na relação com a natureza, a relação dos valores com o conhecimento se mostra fundamental. Mas ainda que componham uma unidade no complexo do ato teleológico, valores e conhecimentos são elementos distintos. É interessante notar que se os valores fossem naturalmente objetivos eles seriam propriedades da natureza, então *bastaria conhecer* o valor da objetividade natural em si da madeira, da pedra, dos minerais, da água, do fogo, dos animais. Neste caso, a práxis não se realizaria a partir de um espectro de alternativas possíveis, mas em um caminho inequivocamente científico da consciência correta para a objetivação correta. Por outro lado, se os valores fossem meramente subjetivos, poderíamos inventar nossos valores e alternativas infinitas, já que estes poderiam ser indiferentes à objetividade natural e inteiramente diferentes de um sujeito para outro. Ambas as concepções são falsas¹⁸. É justamente porque o ato teleológico no trabalho se dá entre *alternativas reconhecidas* por sujeitos que precisam transformar a natureza para produzir valores de uso é que os valores têm um fundamento objetivo e social. Não são nem mera objetividade natural, nem pura subjetividade, mas são definidos teleologicamente a partir das necessidades objetivas dos sujeitos, que se realiza pondo em movimento as causalidades da natureza:

Com efeito, só referida a um pôr teleológico a utilidade pode determinar a espécie de ser de qualquer objeto, apenas nessa relação pertence à essência desse último, enquanto existente, ser útil ou o seu contrário. (LUKÁCS, 2013, p. 108)

¹⁸ Interessante notar que, ao indicar os elementos essenciais do pôr-teleológico, a análise lukacsiana explicita o fundamento ontologicamente falso tanto do materialismo mecanicista, para o qual a ação social cientificamente informada se realizaria inequivocamente em uma sociedade racional e industrial, quanto do idealismo, para o qual o sujeito poderia inventar e ressignificar livremente suas alternativas e sua emancipação.

Em síntese, nem a subjetividade singular pode inventar propriedades valorosas dos objetos, nem os objetos são valorosos em si. Determinada objetividade natural ou socialmente transformada apenas têm valor para os sujeitos que têm em vista determinados fins em certa situação social. Tomemos o exemplo de um moinho movido pela água ou por um animal, que consiste em uma roda com pás de madeira ou de aço que gera movimento e energia. Trata-se de um mecanismo que é basicamente o mesmo das usinas hidrelétricas. O moinho é uma objetivação que é produto do trabalho humano, é natureza transformada e possui um valor de uso relevante por satisfazer uma necessidade. Sendo sua estrutura de madeira ou de aço, movida pela água ou por um animal, se trata de uma objetividade natural que foi transformada por subjetividades singulares que agiram teleologicamente e “puseram” seus fins, objetivaram uma finalidade e satisfizeram suas necessidades, que neste caso pode ser obter água, moer grãos, irrigar plantações, gerar energia. Os valores em questão que pautaram a objetivação não estão nem na mera objetividade natural da madeira, do aço, da água ou do animal em si, nem no puro desejo subjetivo, mas na atividade dos sujeitos que se objetivam teleologicamente tendo em vista satisfazer necessidades sociais. Por fim, o valor se objetiva no produto realizado:

Desse modo, não se pode afirmar que as valorações enquanto pores singulares constituam por si mesmas o valor. Ao contrário. O valor que aparece no processo e que confere a este uma objetividade social é que decide sobre se a alternativa no pôr teleológico e na sua realização foi adequada a ele, isto é, se era correta, valiosa. (LUKÁCS, 2013, p. 111-112)

Caso os valores pertencessem à objetividade natural seria suficiente conhecer corretamente a natureza para satisfazer mecânica e diretamente as necessidades sociais, e esse fato nos mostra a diferença ontológica entre conhecimento e valores, que é fundamental para toda práxis do ser social. Mas nem água, nem madeira, nem aço, nem animais em si obtêm água, moem grãos, irrigam plantações ou geram energia. Eles só têm valor por isso porque são postos em movimento por um pôr teleológico de sujeitos que se objetivam. Por isso, são valores de subjetividades que, transformando a objetividade natural, põem suas objetivações através de uma atividade:

Mediante a observação e a experiência, isto é, mediante o espelhamento e a sua elaboração na consciência, devem ser reconhecidas certas propriedades da pedra que a tornam adequada ou inadequada para a atividade pretendida. (LUKÁCS, 2013, p. 71)

Dessa forma, intimamente articulados com o conhecimento, no trabalho os valores são elementos da atividade subjetiva que põe a natureza em movimento e produzem uma objetivação que antes não existia. Caso tratássemos aqui do trabalho apenas como conceito, em sentido puramente escolástico e lógico, concluiríamos formalmente que esta atividade demanda o conhecimento das determinações necessárias para ser realizada. Mas se trata da práxis real e concreta de sujeitos que respondem a necessidades candentes, na qual o conhecimento instrumentaliza a valoração nas escolhas, juízos e decisões que escolhem certas alternativas nas ações concretas e práticas. Portanto, no pôr teleológico do trabalho não se trata de conhecer contemplativamente a natureza¹⁹, pois o conhecimento é condição para a ação, cujo sucesso depende de se fazer escolhas adequadas a partir de determinados valores.

É evidente que, da mesma forma que sem as valorações e os valores exigidos pela ação o conhecimento se restrinja ao momento ideal da teleologia e não se objetive como pôr teleológico, por outro lado, sem o conhecimento as valorações no trabalho não seriam sequer possíveis, pois os valores enquanto conteúdos das escolhas se pautam sempre em determinado conhecimento das causalidades e legalidades da natureza. Determinada escolha deve ser feita porque se sabe que trará determinadas consequências, e tais consequências têm valor por satisfazerem determinadas necessidades. Sem o conhecimento das leis da objetividade não há valores possíveis enquanto conteúdos das escolhas práticas na produção de valor de uso. Isso nos indica uma consequência da maior importância: o conhecimento correto das determinações da realidade é indispensável, mas insuficiente diante de qualquer práxis, que sempre exige que o sujeito valore e escolha entre alternativas cujas consequências serão úteis por satisfazer certas necessidades. Este fato fundamental do pôr teleológico do trabalho aponta consequências muito concretas para a prática educativa, mas ainda não é o momento para desdobrá-las.

Portanto, há uma unidade na diversidade entre conhecimentos e valores: eles são heterogêneos entre si, mas interdependentes diante da totalidade do pôr teleológico. Da mesma forma que não pode haver ação real, transformação da natureza e objetivação prática sem valorações como encaminhamento de certos valores assentados sobre certos conhecimentos, também não pode haver valores e valorações sem conhecimento, na medida em que, mesmo que o conhecimento seja equivocado, só se julga o que se conhece. A relação

¹⁹ Trata-se do fundamento da tese marxiana: “A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente *escolástica*” (MARX; ENGELS, 2007, p. 533).

dos valores com o conhecimento é, assim, um fato decisivo explicitado pela análise da gênese dos valores no trabalho. Ainda que pareça uma abstração metafísica, sem conexão com as diversas práxis concretas de nosso tempo, ela se mostrará profundamente esclarecedora na medida em que nos indica elementos essenciais de toda práxis, que comparecem em toda objetivação humana.

Ainda que seja condição da elaboração teórica, a cisão entre valores e conhecimento só pode ser feita abstratamente, através da análise que fragmenta a totalidade unitária do pôr no trabalho. É preciso, pois, ter em vista a função social que ambos cumprem no pôr teleológico como um todo unitário. Efetivamente, se eliminarmos os momentos de valoração com seus valores correspondentes em cada caso, o ato de trabalho se torna um conceitual constatar de necessidades e investigar os meios apropriados por uma razão pura, sem tomada de decisão prática, que necessariamente trilha um caminho entre as alternativas possíveis. É evidente que esta é uma situação meramente hipotética e a-histórica, pois desde a coleta pré-neolítica, passando pelo surgimento da agricultura, a domesticação de animais, a produção de cerâmica até a revolução industrial e as modernas linhas de produção atuais, os momentos de escolha, de valoração, de tomada de decisão são inelimináveis.

Na medida em que as valorações são centrais no agir prático e concreto, os valores nunca foram apenas conceitos gnosiológicos, filosóficos, exclusivo dos tratados morais, mas um momento real da práxis do ser social desde o trabalho até à política, a educação, a arte. Eles guardam uma íntima relação com a ação prática e com aquilo que o indivíduo tem em vista como possibilidade, como horizonte, e portanto, como dever-ser. Tão importante quanto compreender o fundamento objetivamente social dos valores e sua interdependência com o conhecimento é situar sua relação com o dever-ser. A íntima relação que o conhecimento tem com a definição do que é o ser, os valores têm com a definição do dever-ser, daquilo que é desejável:

Indissoluvelmente ligado ao problema do dever-ser enquanto categoria do ser social está o problema do valor. Pois, assim como o dever-ser enquanto fator determinante da práxis subjetiva no processo de trabalho só pode cumprir esse papel específico determinante porque o que se pretende é valioso para o homem, então o valor não poderia tornar-se realidade em tal processo se não estiver em condições de colocar no homem que trabalha o dever-ser de sua realização como princípio orientador da práxis. (LUKÁCS, 2013, p. 106)

O conhecimento adquirido acerca da natureza se refere às relações de causa e efeito naturais, teorizadas como categorias, portanto, no trabalho o conhecimento se refere ao

ser, ainda que não necessariamente ao ser em sua totalidade. Ele diz respeito às formas de ser da natureza e suas relações causais, determinações da existência orgânica e inorgânica, um estado de coisas passado e presente. Por seu turno, os valores enquanto conteúdos das valorações concretas são subsidiados por esse conhecimento sobre determinado estado de coisas que, tornado conhecido, se julga, e assim, tal valoração indica um dever-ser, que pauta as escolhas entre alternativas em uma ação efetiva:

(...) se trata, em todos os casos, de relações do dever-ser, de atos nos quais não é o passado, na sua espontânea causalidade, que determina o presente, mas, ao contrário, é a tarefa do futuro, teleologicamente posta o princípio determinante da práxis a tais atos. (LUKÁCS, 2013, p. 105)

Dessa forma, se por um lado os valores no trabalho dependem do conhecimento da natureza que se refere às formas de ser passado e presente, por outro lado a especificidade dos valores é intimamente relacionada ao que deve ser, isto é, às consequências que a ação prática trará no futuro. Toda valoração que exige valores é sempre um momento de escolhas entre um determinado espectro possível de ações com vistas a um dever-ser, a um estado de coisas desejável. Mesmo as escolhas feitas com base em valores inapropriados, baseados em conhecimentos equivocados, produzem objetos que definirão valores negativos, baseados em aprendizagens de métodos que se mostraram desprovidos de valor²⁰.

Essa articulação entre a apreensão pelo conhecimento das formas de ser da natureza e a definição valorativa de um dever-ser desejável evidencia que há na teleologia tanto a apreensão das causalidades do passado e do presente pelo conhecimento quanto a definição do dever-ser pelos valores. Dialeticamente, isso significa que há tanto uma valoração do conhecimento apreendido, quanto conhecimentos envolvidos na definição valorativa do dever-ser. Mas, tal relação entre conhecimento e valores no por-teleológico do trabalho se reduzirá a mera antinomia entre conceitos se perdermos de vista que ambos são momentos reais constitutivos de um ato teleológico unitário objetivado por uma ação prática, com todos os seus descaminhos e virtudes, erros e acertos, desenvolvimento e contradições históricas.

Cabe aqui uma breve e importante digressão de caráter epistemológico, para destacar a função real do *dever-ser* na práxis para o marxismo e para outras perspectivas

²⁰ Vale ressaltar que, ainda que a análise do pôr teleológico recorte seus momentos para fins de compreensão teórica, sua realização histórica não é uma ação sempre exitosa, linear e etapista. Trata-se de uma atividade real, dinâmica, contraditória, com avanços e recuos, acertos e equívocos, marcada por conhecimentos e valores historicamente situados e que têm em vista necessidades e fins concretamente definidos pelo aqui e agora sociais.

teóricas. Por um lado, temos uma concepção do dever-ser como *lócus* da ação praticamente irrestrita do ser humano, hoje endossada pelo idealismo pós-moderno, segundo o qual a linguagem e a narrativa criam o mundo. Frequentemente essa concepção acaba por assumir o sentido de “utopia”, o desejo de um futuro que não pode realizar por se ignorar as mediações objetivas indispensáveis e as determinações do presente e do passado. Ou seja, se trata de um destacado dever-ser que parece existir independentemente das condições reais. É evidente que mesmo a utopia, como dever-ser em sentido idealista, tem raízes no chão histórico-social em que é formulada: “Toda utopia é determinada, em seu conteúdo e em sua orientação, pela sociedade que ela repudia; cada uma das suas contraimagens histórico-humanas refere-se a um determinado fenômeno do *hic et nunc* histórico-socialmente existente” (LUKÁCS, 2013, p. 119). Assim, há um sentido subjetivista e idealista de dever-ser, que o desarticula das condições objetivas, das formas de ser passadas e presentes²¹. Por outro lado, há um sentido materialista mecânico do dever-ser, notadamente positivista, para o qual é sonhadora toda perspectiva de determinar um futuro desejável que colida de alguma forma com o presente, com o ser precisamente assim existente no aqui e agora sociais. Como já vimos, quando Lukács afirma que na práxis do ser social “(...) não é o passado, na sua espontânea causalidade, que determina o presente (...)”, ele está criticando diretamente o positivismo, para o qual na sociedade o futuro é mecanicamente determinado pelo passado, já que sendo *coisa* o fato social é gerido pela causalidade dada, tal como na natureza. Nesse sentido, é cristalina a concepção positivista de Durkheim sobre o caráter científico se restringir à definição positiva do ser, daquilo que é, sendo o dever-ser algo efetivamente especulativo, não científico e indesejável à teoria:

Tanto na economia política como na moral, a parte da investigação científica é muito restrita; já a da arte, preponderante. Na moral, a parte teórica é reduzida a discussões sobre a ideia do dever, do bem e do direito. Mesmo estas especulações abstratas não constituem uma ciência em termos precisos, pois elas têm por objeto determinar não o que é, de fato, a regra suprema da moralidade, mas o que ela deve ser. Da mesma forma, aquilo que tem mais espaço nas pesquisas dos economistas é a questão de saber, por exemplo, se a sociedade *deve ser* organizada de acordo com as concepções dos individualistas ou dos socialistas; (DURKHEIM, 2012, p. 50)

²¹ Na teoria pedagógica essa perspectiva está presente no escolanovismo, como trataremos no Capítulo 3. No escolanovismo o centralismo dos valores os descolam da necessidade de apreender as determinações da realidade, ou seja, a construção daquilo que é desejável, como a autonomia, parece ser independente da apreensão do conhecimento sistematizado, que se ocupa da realidade objetiva.

A tarefa do cientista social, portanto, se reduziria a constatar a positividade do presente, e nunca indicar qualquer dever-ser, qualquer objetivo, qualquer horizonte desejável. A história seria, nestes termos, uma eterna reiteração do mesmo, o que é evidentemente falso, anti-ontológico, pois não condiz com a especificidade do ser social.

Diante dos sentidos idealista e materialista vulgar do dever-ser, a síntese de Marx é precisa, pois apreende o caráter da práxis que, ao fazer a história, exige o conhecimento das condições objetivas e mediações necessárias para que se realize ativa e deliberadamente aquilo que é desejável²²: “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011b, p. 25). O dever-ser, portanto, é necessário também à elaboração teórica que situe a teoria não como fazer escolástico, mas como mediação para a objetivação prática. Mesmo sendo indispensável à práxis, que pode ser reiterativa ou revolucionária, é evidente que o dever ser precisa estar ancorado na apreensão conceitual das causalidades objetivas, das presentes e passadas formas de ser.

Nesse sentido, cabe destacar o papel tanto dos valores como do conhecimento na definição do dever ser da atividade de trabalho. O conhecimento se esgotaria em si mesmo como contemplação, como teoria sem atividade, se não fosse a presença marcante da valoração, que na práxis define a alternativa mais valorosa pautada em um dever-ser. Por isso, longe de ser contemplativo, no trabalho o conhecimento da causalidade fundamenta a valoração do sujeito que escolhe entre alternativas, pautado em valores que se mostraram historicamente adequados. Sendo a práxis um processo ininterrupto, a valoração e os valores estão intimamente relacionados ao passado, ao presente e ao futuro: ao conhecimento do ser e à definição do dever-ser, pois não há práxis laboral, transformação prática da natureza, sem a definição de um dever-ser pautado em conhecimentos e valores. Este dever ser definido no trabalho busca sempre satisfazer determinada necessidade social, que depende da produção de valores de uso, de objetivações valorosas.

Em suma, a análise da gênese dos valores no pôr teleológico do trabalho enquanto transformação da natureza nos mostrou, antes de tudo, que ele se realiza entre alternativas. O

²² Essa mesma ideia de práxis ativa em um contexto determinado comparece nestes versos do poema “Milionário do sonho”, de autoria de Elisa Lucinda: “Falo querendo entender/ Canto para espalhar o saber e fazer você perceber/ Que há sempre um mundo, apesar de já começado/ Há sempre um mundo pra gente fazer/ Um mundo não acabado/ Um mundo filho nosso, com a nossa cara”. O poema foi incluído em diversos momentos do disco de Emicida “O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui” (2013).

fato de existirem alternativas, de que a ação nunca se dá inequivocamente em um caminho único, demonstra que a opção por determinada alternativa se dá em função de determinados valores. Esses valores, por sua vez, se baseiam em conhecimentos, que indicam que tal alternativa será valorosa por trazer determinada consequência. Essa valoração, baseada em certos conhecimentos, é feita sempre indicando um determinado dever-ser, um *télos*, um objetivo, que será valoroso por satisfazer uma necessidade, que é a determinação fundante de todo este processo. Veremos agora como estas determinações do pôr teleológico no trabalho podem nos indicar elementos importantes para a compreensão das demais práxis e da função social dos valores sociais.

2.5 - O pôr teleológico no trabalho como modelo da práxis e os valores sociais

Importa, agora, fazer uma síntese a fim de demonstrar que a “abstração razoável” da busca pela gênese dos valores no pôr teleológico do trabalho é valorosa porque nos dá inúmeras indicações para situar a função social dos valores na práxis em geral. Tomando a estrutura do pôr teleológico no trabalho como modelo, protoforma das demais atividades sociais, é chegada a hora de estabelecermos relações entre a função dos valores no trabalho e nas demais práxis. Estando Lukács correto, a estrutura do pôr teleológico no trabalho é o “modelo” das demais práxis, isto é, seus elementos fundamentais permanecem nas demais atividades do ser social. Esta relação de “modelo” não é arbitrária ou mecânica, mas deriva do caráter fundante do trabalho na formação histórica da sociabilidade humana.

Na medida em que o trabalho, historicamente, cria excedente e produz além do necessário para a satisfação das necessidades, ele remete para além de si mesmo, isto é, possibilita e necessita que outras práxis surjam e se desenvolvam:

Pudemos perceber, com base em numerosos exemplos como isso se impõe na economia, e não passa de uma obviedade banal se dissermos aqui que o processo econômico de reprodução, a partir de determinado estágio, não poderia funcionar, nem mesmo economicamente, sem a formação de campos de atividade não econômicos que possibilitem ontologicamente o desenrolar desse processo. (LUKÁCS, 2013, p. 397)

Desde cedo, com a sociedade escravista, o processo de guerra que escraviza estrangeiros e os processos militares que os mantêm nessa condição já demanda atividades extra-econômicas, para que o trabalho, a transformação da natureza se realize. Hoje nas sociedades capitalistas há inúmeros processos extra-econômicos, não apenas coercitivos, mas

também persuasivos, como a educação, que viabilizam o processo efetivamente econômico. A diferença é que na Antiguidade a economia estava intimamente vinculada ao trabalho em sentido ontológico, à transformação da natureza, ao passo que no capitalismo a economia inclui a transformação da natureza pelo trabalho e todas as demais práxis assalariadas, independentemente de ser “trabalho” ou educação, ciência, arte, direito, todas estão na condição de trabalho assalariado. Por isso, o fato indicado por Lukács de que “(...) o processo econômico de reprodução, a partir de determinado estágio, não poderia funcionar, nem mesmo economicamente, sem a formação de campos de atividade não econômicos (...)” permanece verdadeiro, ou seja, o trabalho historicamente remete para além de si mesmo e demanda outras práxis, além de criar a materialidade que as torna possíveis.

Além das atividades de produzir conhecimento, a ciência e a filosofia, e socializar conhecimento, a educação, muitas outras práxis surgem para além do trabalho, notadamente vinculadas às formas de divisão do trabalho marcadas pelas classes sociais. Foi a superação da carência pela produção de excedente pelo trabalho que possibilitou que parte dos sujeitos de determinada sociedade se ocupassem da dominação dos derrotados em guerras e batalhas na Antiguidade. Dessa forma surgiu o escravismo, a primeira sociedade de classes, posterior ao chamado comunismo primitivo, e com ela a necessidade de práxis para além do trabalho, como a política e o direito, indispensáveis para manter as relações de dominação, notadamente a escravização de povos estrangeiros que realizarão o trabalho. Portanto, o desenvolvimento de outras práxis está diretamente vinculado ao desenvolvimento das forças produtivas no trabalho e à capacidade de o trabalho mais desenvolvido não esgotar todas as energias da sociedade, pois reduzindo o tempo de trabalho socialmente necessário para satisfazer as necessidades sociais, mais pessoas podem se dedicar a educar, a filosofar, a fazer política, com todas as contradições históricas que isso significou e ainda significa.

Essas práxis para além do trabalho têm identidade própria e autonomia relativa diante dele, na medida em que, por um lado, não se reduzem a ele, e por outro, não podem prescindir da materialidade produzida por ele e são sempre impactadas pela forma de organizar o trabalho, isto é, pelas relações de produção. Como o trabalho remete para além de si mesmo, demanda e possibilita outras práxis, também a estrutura do pôr teleológico no trabalho permaneceu para além dele como protoforma das demais práxis, ou seja, seus elementos fundamentais como a constatação das necessidades, a definição dos fins, a investigação e escolha dos meios, a valoração das alternativas, a objetivação e a valoração da objetivação *permanecem* nas chamadas atividades “puramente sociais”, evidentemente que com conteúdos diversos da transformação da natureza:

Nossas últimas exposições mostraram como nos pores do processo de trabalho já estão contidos *in nuce*, nos seus traços mais gerais, mas também mais decisivos, problemas que em estágios superiores do desenvolvimento humano se apresentam de forma mais generalizada, desmaterializada, sutil e abstrata e que por isso aparecem depois como os temas centrais da filosofia. É por isso que julgamos correto ver no trabalho o modelo de toda práxis social, de qualquer conduta social ativa. (LUKÁCS, 2013, p. 82-83)

Nesse sentido, as valorações e os valores também são centrais nas atividades “puramente sociais”, dos sujeitos entre si, mediados pela natureza já transformada pelo trabalho, como a ciência, a educação e a arte. Porém, diferentemente das valorações baseadas fundamentalmente em útil e inútil sobre a natureza e sobre os valores de uso já produzidos, nas práxis para além do trabalho são predominantes os “valores sociais”, próprios das relações entre os sujeitos, nas quais a moral, os costumes e a ideologia cumprem um papel fundamental. Elas já estão presentes mesmo no processo de trabalho, na cooperação, organização coletiva do trabalho, e mais tarde de subordinação. Essas ações que não se dirigem à natureza, mas aos outros sujeitos, Lukács denominou “pores teleológicos secundários”:

Os pores teleológicos que aqui se verificam realmente têm um caráter secundário (...). Desse modo, o objeto desse pôr secundário do fim já não é mais algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano; o pôr do fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural (...); da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens. (LUKÁCS, 2013, p. 83-84)

Estes pores teleológicos secundários, que visam provocar decisões por parte dos outros, são decisivamente marcadas pelas relações de produção²³, na medida em que as relações de poder que dela se desdobram vão marcar profundamente todas as relações sociais em uma sociedade capitalista, colonialista e patriarcal.

Sendo o pôr teleológico na transformação da natureza a “protoforma” das demais práxis, é preciso agora situar o lugar dos valores em ambas. Como vimos, a gênese dos valores se situa no trabalho porque é nele que surge a contraposição entre o que é valoroso e o que é desvalioso, que funda a possibilidade, inexistente na natureza, de valorarmos todas as

²³ Não se pode esquecer que, no capitalismo, as relações de produção não se dão apenas no “trabalho”, nas atividades que produzem a materialidade da vida social transformando a natureza, mas em todas as atividades que hoje chamamos “trabalho assalariado”, que pode ser qualquer práxis, independente de sua função social específica.

questões da vida social e problematizarmos o sentido ou a falta de sentido das nossas ações e das ações dos outros, a autenticidade ou o estranhamento das relações sociais, enfim, da moral:

Mas, na sociedade dentro da qual fazemos estas descobertas, vivemos uma vida humana. E, vivendo esta vida humana, pomos nela alguma coisa que não existia absolutamente na natureza, isto é, a contraposição entre valor e desvalor. Recorro novamente a um exemplo simples. O homem primitivo, de que falava eu há pouco, encontra pedras em qualquer lugar. Uma pedra pode ser adaptada para cortar um ramo, e uma outra, não; e este fato - ser ou não ser adequado - é um problema absolutamente novo, de um tipo que não existe na natureza inorgânica, porque quando uma pedra rola de uma montanha não há uma questão de sucesso ou fracasso no fato de ela cair inteira ou se partir em dois ou em muitos pedaços. Do ponto de vista da natureza inorgânica, isto é inteiramente indiferente; com o aparecimento do trabalho, entretanto (mesmo do trabalho mais simples), coloca-se o problema do útil e do inútil, do adaptado e do não-adaptado; um conceito de valor. Quanto mais desenvolve o trabalho, mais extensas se tornam as representações do valor a ele relacionadas. E de um modo mais sutil - e sobre um plano mais alto - se coloca o problema de saber se uma dada coisa, num processo que se torna cada vez mais social e complexo, é adequada ou não à autorreprodução do homem. Este é o meu ponto de vista sobre a fonte ontológica daquilo a que chamamos valor. Da contraposição entre valor e desvalor surge agora uma categoria inteiramente nova, que se refere àquilo que na vida social pode ser uma vida significativa e sem significado. (LUKÁCS, 2014, p. 40-41)

Situa-se, pois, no trabalho enquanto transformação da natureza a gênese dos valores, e eles estão presentes *durante* a objetivação, nas valorações das alternativas, e também *depois* do produto já objetivado, na valoração como produto útil ou inútil. *Durante* o processo teleológico, que antecede cada ação, as valorações demandam escolhas entre alternativas, que indicarão uma direção para a ação prática. *Depois* de objetivado em valor de uso, o produto também será valorado, dentro de um espectro que vai de carente de valor a pleno de valor. Essa diferenciação é sugestiva para pensarmos os valores nas relações sociais, afinal há uma determinação recíproca entre as valorações que fazemos de situações já acabadas (sobre o ser) e as valorações que fazemos no processo de nossas ações (definindo um dever-ser). Essa diferença entre a *valoração durante o processo* da atividade e a *valoração posterior à objetivação* é comum tanto ao trabalho quanto às demais práxis, e portanto é uma primeira característica comum entre a função dos valores no trabalho e a função dos valores nas práxis puramente sociais.

Vimos que tanto nas valorações durante o processo de trabalho, quanto na valoração final diante do produto já objetivado, os valores têm um caráter socialmente

objetivo, isto é, são próprios da atividade de sujeitos que, transformando a natureza, se objetivam socialmente. Sendo a subjetividade, a consciência, a prévia-ideação, a teleologia, mediações decisivas da práxis do ser social, a objetividade social dos valores está intimamente relacionada às valorações do sujeito. Isto significa que a objetividade dos valores implica sempre a mediação de uma subjetividade, que os objetiva através de um pôr teleológico. Nem propriedade da objetividade, nem invenção dos desejos, os valores são sempre valores de sujeitos que se encontram diante de necessidades e possibilidades sociais, objetivas e concretas. Daí seu caráter *socialmente objetivo*. Portanto, a objetividade social dos valores é uma segunda característica comum importante que a gênese dos valores no pôr teleológico do trabalho demonstrou e que permanece válida para além do trabalho nas demais práxis, afinal, nestas os valores sociais não são mero produto dos nossos desejos subjetivos, tampouco uma determinação natural da vida social objetiva.

A terceira característica essencial ao trabalho e às demais práxis é a relação de heterogeneidade e de dependência dos valores com o conhecimento. Como vimos, os valores são ontologicamente dependentes dos conhecimentos, que informam aos sujeitos as características, os elementos, a peculiaridade da realidade com o qual eles operam, envolvem suas mentes, seus corpos, seus movimentos, suas ideias e seus afetos. Caso não *conhecessem* e dominassem em alguma medida as determinações envolvidas naquilo que precisam transformar, os sujeitos não poderiam valorar, escolher entre alternativas e julgar se seus produtos têm valor de uso. Com efeito, no trabalho e também nas demais práxis, só valoramos o que conhecemos e nossos valores serão sempre intimamente vinculados à profundidade do conhecimento que temos sobre a objetividade, natural e social²⁴. Porém, ainda que sejam dependentes do conhecimento, os valores não se reduzem a ele, pois ambos têm identidades próprias e se articulam na práxis formando uma unidade do diverso. Para a diferenciação entre conhecimento e valores é fundamental constatar que a práxis é sempre permeada por *alternativas* que demandam escolhas, valorações. Trata-se também de uma característica universal dos pores teleológicos primários (práxis de trabalho) e secundários (demais práxis).

A quarta característica comum se refere à relação dos valores com o dever-ser, que só pôde ser evidenciada em função das consequências anteriores. Como vimos, no trabalho é justamente porque *os valores não são naturalmente objetivos* que eles não se reduzem ao conhecimento, pois os valores não são propriedades da natureza a serem conhecidas, mas qualidades da natureza que têm valor diante de um objetivo concreto dos

²⁴ Como veremos no próximo capítulo, esta relação “por último unitária” entre conhecimentos e valores no pôr do trabalho é profundamente fértil para analisar questões da educação.

sujeitos. A valoração do conhecimento o encaminha para uma alternativa prática em determinada direção, escolhida em função de determinada finalidade. Todo conhecimento que é apreendido e valorado se situa em uma atividade que exige uma ação, encaminhada a partir da definição valorativa de um dever-ser, de um objetivo, de um futuro desejável, ainda que imediato. Assim, no trabalho o conhecimento que é apreendido e valorado é encaminhado ativamente para um determinado dever-ser, e é a partir dos valores que se realiza a síntese entre o conhecimento sobre o ser e a definição de um dever-ser. Baseado em um conhecimento valorado, o dever-ser regula o processo de objetivação, definindo sua direção. Dessa forma, a íntima relação dos nossos valores com os objetivos que definimos é uma quarta característica comum entre os valores no trabalho e os valores nas demais práxis sociais.

Em suma, essas características fundamentais dos valores no trabalho – a diferença entre a valoração *durante* a ação e a valoração *posterior* à objetivação; seu caráter objetivamente social; sua relação de heterogeneidade e dependência com conhecimento; sua íntima vinculação com o dever-ser – permanecem nos pores teleológicos próprios das práxis que se realizam fundamentalmente entre os sujeitos, mediados pela natureza já transformada pelo trabalho. Não é difícil vislumbrar que o papel dos valores sociais nas demais práxis guarda profunda semelhança no essencial com o papel dos valores no trabalho, embora com todas as diferenças concretas que devem sempre ser consideradas, sob o risco de criarmos um procedimento metafísico de tomar o trabalho como modelo explicativo abstrato e geral que ignora a especificidade dos demais complexos sociais.

Também nas práxis para além do trabalho os valores são objetivamente sociais: não são nem características imanentes às relações sociais que independam dos sujeitos, nem totalmente produto dos desejos subjetivos. Isto é, a objetividade social dos valores sociais reside no fato de que eles são objetivos porque são “postos” por sujeitos em atividade, portanto, não independem da ação dos sujeitos e de suas necessidades, tampouco dependem exclusivamente da subjetividade, como mero produto da consciência. Valores sociais são valores de sujeitos que se objetivam a partir de determinadas necessidades, nisso reside seu fundamento objetivamente social. Além disso, nas práxis para além do trabalho os valores também não se reduzem ao conhecimento, pois não basta conhecer um fato, elemento, relação ou complexo social, mas é preciso valorá-lo e encaminhá-lo praticamente em determinada direção, que pode ser muito variada. Enfim, o dever-ser também é, para as práxis puramente sociais, um elemento fundamental para a realização dos valores sociais, na medida em que ele

é subsidiado pelo conhecimento das causalidades sociais, definido por determinados valores e é ele quem dá a direção às objetivações sociais.

É preciso, por último, destacar que não existe nem um abismo entre o trabalho e as demais práxis, nem uma homogeneidade entre eles. Embora o caráter teleológico seja uma característica comum a todos, isso não nos autoriza a ignorar as substantivas diferenças entre eles. Por isso, cabe aqui um importante parêntese: não é incomum encontrar definições de trabalho como “atividade dirigida a fins previamente estabelecidos”, ou seja, que estabelecem uma identidade entre trabalho e pôr teleológico, de forma que assim se entende *todas* as práxis como trabalho, que seria qualquer atividade orientada a um fim. Dada a centralidade do trabalho para Marx, isso significaria um indicativo de ortodoxia marxista, se não fosse essencialmente incorreto. Conforme Lukács, a totalidade social é um complexo de complexos, e não um todo formado de diferentes formas de trabalho, como trabalho científico, trabalho educativo, trabalho artístico, trabalho político, trabalho jurídico, trabalho jornalístico, trabalho psicológico. Essa perspectiva é anti-ontológica porque universaliza uma particularidade do capitalismo, generalizando a peculiaridade do trabalho abstrato assalariado, característica comum a todas as práxis *no capitalismo*. Se entendemos, como o capitalismo entende, todas as práxis apenas como formas de “trabalho assalariado”, se torna impossível analisar ontologicamente a especificidade de cada práxis, por exemplo. É evidente que para problematizar questões próprias do metabolismo do capital é preciso reconhecer que tanto a transformação da natureza, o trabalho, quanto as demais práxis são, *na sociedade burguesa*, indistintas formas de “trabalho assalariado”, cujo objetivo último é produzir mais-valor. Justamente por isso, deve ser denunciada e negada como uma particularidade histórica da sociabilidade do capital essa homogeneização das tantas atividades pelas quais o ser social se realiza, até mesmo porque, apesar de serem todas teleológicas, nossa relação com a natureza²⁵ é ontologicamente distinta das relações entre os sujeitos.

Essa síntese sobre a função social dos valores, que se desdobram do pôr no trabalho para as demais práxis, demonstra a razoabilidade da abstração muito mediada que foi

²⁵ A natureza à qual se dirige o trabalho desde as primeiras formações sociais até hoje é a esfera mineral e orgânica que responde à causalidade dada, a matéria que os sujeitos podem transformar criando o conteúdo material da riqueza social. Ela não altera esse seu caráter ontológico de responder à causalidade dada (física, química, biológica) mesmo se já foi acessada, transformada, reciclada por atos humanos, permanece ainda como matéria natural. Não se trata, portanto, de um sentido idílico de natureza, como forma pura, como “Jardim do Éden”, como mata virgem: é natureza a esfera do ser que obedece à causalidade dada, que independe de nossos desejos sociais. Essa é uma diferença fundamental que é plena de consequências para a análise das práxis que têm por objeto as relações sociais, os demais sujeitos, a objetividade social, e não mais a natureza, e deve sempre ser considerada, sob pena de homogeneizarmos esferas diferentes do ser e tratarmos os fatos sociais como coisa.

a análise da estrutura interna do pôr no trabalho para apreender a gênese dos valores e seus fundamentos ontológicos. A partir dela analisaremos mais adiante, no próximo capítulo, a questão dos valores na teoria pedagógica, no escolanovismo e na perspectiva crítica. Assim será possível situar a educação em sentido ontológico e sua íntima relação com a ideologia e com a moral, tratando especificamente do que, a partir de um ponto de vista particular, consideramos desejável para o aprofundamento de uma moral combativa, própria da classe trabalhadora, em contraposição aos valores conservadores.

3 Valores sociais, educação e teorias pedagógicas

Depois de dedicada especial atenção aos elementos essenciais do pôr teleológico, importa agora tratar de como a relação entre os valores sociais e a educação se apresenta nas teorias pedagógicas. Importa insistir no fato de que o modo como se entende a educação e sua ciência, a pedagogia, é hoje decisivamente marcada por pontos de vista de classe. Por isso temos abordagens pedagógicas muito diferenciadas no Brasil e na América Latina, desde as pedagogias subordinadas às diretrizes liberais, até as firmemente críticas ao modo capitalista de produzir a vida; tanto as colonizadas pelo pensamento europeu e estadunidense, quanto as autenticamente latinas²⁶, insubordinadas ao capital e ao imperialismo econômico e cultural.

Trataremos agora de extrair da análise geral do pôr teleológico, cujos elementos essenciais já comparecem na atividade de transformar a natureza, suas importantes consequências para a práxis educativa, ontologicamente marcada pela unidade entre conhecimentos e valores. Estando tais valores em disputa entre as classes e grupos sociais, podem ser valores apenas heterogêneos entre si em função da diversidade cultural, ou mesmo valores antagônicos entre si, próprios do embate entre as classes e os antagonismos que ele fomenta entre as raças, os gêneros, as sexualidades, as etnias, as religiões.

3.1 Valores no trabalho e valores sociais na educação

Como vimos, no processo de trabalho os valores se baseiam fundamentalmente entre útil e inútil, que balizam a escolha entre alternativas tendo em vista um dever-ser desejável que satisfará uma necessidade. Objetivado o produto como valor de uso, ele terá valor econômico se não for produzido para o próprio consumo imediato e entrar no movimento capitalista das mercadorias. Para além da transformação da natureza, nas práxis puramente sociais os valores sociais superam largamente o espectro útil-inútil, de modo que qualquer objeto, processo ou fenômeno pode ser valorado positiva ou negativamente: a liberdade pode ser valorizada ou desvalorizada, a violência pode ser valorizada ou desvalorizada, a escola pode ser valorizada ou desvalorizada, os povos indígenas podem ser valorizados ou não, o latifúndio pode ser valorizado ou não, as lutas de resistência podem ser valorizadas ou não. Portanto não é possível colocar os valores sociais em uma tabela, pois qualquer objeto, processo ou fenômeno pode ser valorizado ou desvalorizado socialmente.

²⁶ A obra “Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia” (STRECK, 2010) traz uma série de textos sobre teóricos que pensaram a educação a partir de um ponto de vista latino.

Tal como no trabalho, na atividade educativa o conhecimento também é sempre encaminhado na direção de determinada alternativa, em determinada direção valorativa. Sendo relações efetivamente sociais, não são marcadas apenas pelo critério de utilidade como no trabalho, mas principalmente por aquilo que julgamos valioso ou desvalioso. Os valores sociais adquirem enorme relevância na medida em que um traço essencial das práxis sociais é que seu objeto é a consciência de outras pessoas:

Naturalmente a decisão alternativa dos homens não se detém no nível do simples trabalho, pois pudemos ver justamente que os pores teleológicos que não servem ao metabolismo com a natureza, mas estão direcionados para a consciência de outras pessoas, revelam nesse tocante a mesma estrutura e dinâmica. E por mais complexas que sejam as manifestações vitais produzidas pela divisão social do trabalho, até as mais elevadas realizações espirituais dos homens, as decisões alternativas continuam funcionando como fundamento geral de todas elas. Naturalmente, isso representa apenas uma preservação extremamente geral e, por isso, abstrata da peculiaridade da gênese. Tanto o teor como a forma estão continuamente sujeitos a mudanças qualitativas revolucionárias; por essa razão, eles jamais podem nem devem simplesmente ser “derivados” da forma originária da gênese como simples variantes desta. Porém, o fato de que essa forma originária fique preservada em todas as mudanças é sinal de que, nesse caso, trata-se de uma forma básica fundamental e elementar do ser social (...). (LUKÁCS, 2013, p. 372)

Garantidas as mudanças qualitativas, tanto de conteúdo como de forma, pode-se afirmar que essa estrutura essencial é formada, fundamentalmente: pelo reconhecimento das necessidades concretas, o conhecimento da objetividade e das possibilidades de transformá-la, a definição de um dever-ser (os objetivos, os fins), os valores e as valorações entre alternativas possíveis para realizar um dever-ser, a objetivação prática e a ulterior valoração das objetivações já realizadas. Estes elementos permanecem nas atividades puramente sociais, que são marcadas pelas alternativas entre decisões de caráter ético, moral, político, ideológico:

Quando se diz que a decisão do homem primitivo de, ao afiar as pedras, manter a mão no lado superior direito e não no inferior esquerdo é uma decisão alternativa tanto quanto a decisão de Antígona de sepultar o seu irmão apesar da proibição de Creonte, não só se constatou uma propriedade abstrata comum de dois complexos fenomênicos de resto totalmente heterogêneos, mas também se expressou algo que atinge significativos aspectos em comum de ambos. (LUKÁCS, 2013, p. 373)

Operando, portanto, com esta que permanece a estrutura essencial da práxis a partir da obra madura de Lukács, “Para uma ontologia do ser social” (2012, 2013), podemos

constatar que a análise da estrutura íntima da atividade social é plena de consequências para a compreensão da reprodução social, de suas disputas, que deve interessar vivamente à teoria pedagógica. É de particular relevância não perder de vista o fato de que a práxis humana, singular e coletiva, se realiza sempre através da decisão entre alternativas, e essa constatação traz algo da maior importância à teoria pedagógica, notadamente às chamadas perspectivas críticas. Em primeiro lugar, que a formação para a consciência crítica nunca é um fenômeno puramente gnosiológico, pois podemos valorar de modos muito diferentes determinado conhecimento sobre determinados fatos. Em segundo lugar, e conseqüentemente, o fato de conter alternativas distintas significa que a práxis social não é, jamais, meramente a consequência prática de um conhecimento prévio:

Inquestionavelmente, o pôr do fim é uma decisão alternativa, mas a sua realização, mais precisamente, tanto a preparação intelectual quanto a própria execução fático-prática, de modo algum é um evento simplesmente causal, a consequência causal simples de uma resolução prévia. (LUKÁCS, 2013, p. 371)

Não é vã a insistência de Lukács no caráter alternativo da práxis. Toda a história da filosofia até hoje é marcada por um tratamento epistemologizante, gnosiologizante da práxis, que é reduzida à “consequência causal simples de uma resolução prévia”, o que traz vícios lógico-formais à nossa forma de compreender o mundo. Essa tradição lógico-formal oculta o fato de que a objetivação é uma realização que se dá diante de necessidades concretas e conhecimentos apreendidos, que se encaminha sempre a partir de alternativas concretas, escolhidas a partir de determinados valores. Talvez isso explique porque a questão das valorações e dos valores na teoria pedagógica, ou é simplesmente ignorada ou se confunde com a virtude, com o bem, com a valoração correta baseada em um conhecimento correto. Em suma, o problema da ausência de um tratamento ontológico e dialético dos valores na pedagogia está intimamente vinculado ao fato de que se ignora a marcante presença das alternativas em toda práxis:

Não é preciso uma análise detida – cada experiência cotidiana o confirma – para saber que, tanto na preparação intelectual de um trabalho, seja ele científico ou meramente prático-empírico, quanto em sua execução fática, sempre estamos às voltas com toda uma cadeia de decisões alternativas. (...) E essa estrutura é válida em todos os âmbitos dos pores teleológicos, o que cada pessoa pode observar em qualquer conversação; pode-se até ter previamente uma intenção geral, que se quer alcançar com o auxílio do diálogo, mas cada frase dita, seu efeito ou a ausência de efeito, a réplica,

eventualmente o silêncio do interlocutor etc. produzem forçosamente uma série de novas decisões alternativas. (LUKÁCS, 2013, p. 371)

A presença das alternativas na práxis é de enorme relevância para a teoria pedagógica principalmente em função da relação entre duas categorias fundamentais para a pedagogia: conhecimento e valores. Na medida em que a práxis não é simplesmente uma laboratorial e inequívoca aplicação de conhecimentos científicos, mas é formada por ações, escolhas entre alternativas fundadas em determinados conhecimentos valorados, a relação entre conhecimentos e valores na formação humana é central. Falta, porém, ao debate pedagógico brasileiro aprofundar a questão sobre como se dá a articulação entre eles na prática educativa diante dos problemas que se pretende enfrentar. De modo dualista e binarizado, em geral se põe acento em um ou outro, ou no conhecimento ou nos valores, ao invés de se buscar a função social que a unidade entre eles cumpre ontologicamente na práxis social em suas diversas expressões, sendo o trabalho sua forma fundante. Tendo em vista problematizar essas dicotomias no pensamento pedagógico brasileiro, chamaremos de “centralismo dos valores” a ênfase nos valores que são desarticulados do conhecimento e de “centralismo do conhecimento” a ênfase no conhecimento que são desarticulados dos valores.

3.2 Conhecimento e valores na teoria pedagógica

De modo geral, desde o início do século XX até estas primeiras décadas do século XXI as teorias pedagógicas brasileiras se dividem em dois grandes campos: o escolanovismo e as pedagogias críticas. Foge das possibilidades desta investigação um detalhamento mais pormenorizado da trajetória histórica destes dois grupos, que são bastante heterogêneos em si mesmos e entre si. Basta pensar que dentro do campo escolanovista há posições pragmáticas bastante próximas ao liberalismo e posições progressistas, ainda que combinem um relativismo epistemológico e críticas românticas ao capitalismo, e que no campo das teorias críticas há desde posições de defesa inquestionável da forma escolar no capitalismo até posições de crítica radical da escolarização na sociedade burguesa. Ambas, porém, não têm tratado do conhecimento e dos valores tal como eles comparecem na práxis, isto é, como unidade intimamente articulada. Assim, o que interessa aqui é indicar os problemas dessa cisão nas teorias pedagógicas e algumas de suas consequências, a fim de reivindicar, a partir da perspectiva pedagógica crítica, o papel da formação moral articulada à compreensão científica da realidade. Aprofundar essa reflexão pode contribuir para organizar

revolucionariamente a indignação e a insubordinação dos explorados em nosso contexto brasileiro e latino-americano, tendo a prática educativa como uma das mediações.

3.3 O escolanovismo e o centralismo dos valores

Não é difícil perceber que, de modo geral, as críticas românticas ao capitalismo se apegam como o ponto fundamental à questão moral e aos valores, reduzindo os problemas do capitalismo à questão dos valores egoístas da burguesia, ao apetite insaciável das elites. Esse reducionismo faz com da crítica ao capital uma crítica de tipo moralista, que ignorando o processo e as condições objetivas que formam essa condição moral burguesa, sugerindo ser possível uma ruptura subjetiva da elite com seus valores privatistas, o que significaria abdicar de sua própria identidade de classe dominante. Na medida em que, em uma sociedade concorrencial, é condição para acumulação de capital o aprofundamento das relações de exploração da classe subalterna, valores de não solidariedade são rigorosamente necessários para que a identidade aristocrática se reproduza e se perpetue enquanto tal. Portanto, a crítica de caráter meramente moral, ou melhor, moralista, é incapaz de apreender as raízes, as determinações objetivas do egoísmo imoral próprio da burguesia e da sociedade burguesa como um todo. Não se trata, portanto, de não fazer uma crítica moral, que é imprescindível ao processo de lutas de classes, mas de não torna-la moralista, idealista.

Em função disso, captado pela armadilha da crítica teoricista se pode imaginar que, como as elaborações sobre ética e axiologia se fundam frequentemente em Kant, as preocupações teóricas que versam sobre a ética, a moral e os valores estão condenadas a serem idealistas. Em um texto sobre a questão, intitulado “A moral em Marx” (2011), Yvon Quiniou afirma:

A questão de saber em que medida e sob que forma a moral intervém na obra de Marx e, ao mesmo tempo, em sua compreensão crítica do capitalismo e em seu projeto de transformação comunista da sociedade é uma questão delicada. A resposta que lhe é dada na tradição marxista é, em geral, negativa, especialmente na França, devido à influência da corrente althusseriana. (QUINIOU, 2011, p. 51)

Como em geral se supõe que a questão dos valores sociais é objeto típico de preocupações idealistas, não é por acaso que a elaboração teórica marxista praticamente silencia sobre ela. Daí a importância de trata-la a partir de uma perspectiva ontológica, crítica e radical, a partir da crítica da economia política e das condições de produção de valor

econômico que condicionam a formação dos valores sociais em disputa. Na educação essa tendência não é diferente, já que a perspectiva crítica parece desconsiderar a atuação objetiva dos valores na reprodução social, insistindo fundamentalmente no aspecto do desenvolvimento cognitivo dos alunos, da apreensão conceitual do real, que lhe parece decisivo para a compreensão científica do mundo. Por seu turno, a perspectiva escolanovista tem predileção pela questão da formação moral e dos valores, como veremos.

Há na perspectiva escolanovista uma valorização efetiva da formação moral e dos valores. A síntese dessa formação moral baseada em determinados valores aparece, principalmente, em torno da valoração positiva da *autonomia* e da *democracia* na prática educativa. No entanto, a formação desses valores aparece, em geral, dicotomizada da necessidade do conhecimento sistematizado, e principalmente, parece se dar *apesar* do adulto educador, além de prescindir de uma reflexão geral mais profunda sobre o metabolismo do capital e suas exigências. Portanto, há no escolanovismo um “centralismo dos valores”, na medida em que uma formação moral em valores parece ser divorciada da necessidade de conhecimento sistematizado. Uma relação não-dicotômica entre valores, sobretudo a *autonomia*, e conhecimentos é indispensável para situar ontologicamente a autonomia como uma forma particular de liberdade, e compreendê-la pedagogicamente na relação geral entre liberdade e necessidade. No entanto, o escolanovismo situa o problema de forma diversa.

A perspectiva escolanovista se estabelece historicamente no Brasil a partir do confronto e da crítica à escola tradicional, em princípio de raiz católica, notadamente jesuítica:

As críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século XIX foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação. Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, através da escola, ficaram de pé. Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia a que o tipo de escola implantado – A Escola Tradicional – se revelara inadequado. Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma, cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de “escolanovismo”. Tal movimento tem como ponto de partida a Escola Tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. (SAVIANI, 2008, p. 6)

Ainda hoje, a polarização entre a escola nova e a escola tradicional parece compor a essência do debate pedagógico, não por acaso, pois, de modo geral, é notável que a atual situação real da maioria das escolas públicas e privadas parece coincidir com o ideário

tradicional, sobretudo em razão da disciplinarização vazia de escolas, cujos prédios e relações remetem a presídios ou manicômios, divididas em disciplina fragmentadas, com conteúdos descolados da prática social, postos não à compreensão, mas à memorização, que por sua vez têm em vista avaliações cuja finalidade não é requalificar a atividade educativa, mas apenas promover ou reter os alunos em séries. Neste cenário objetivamente tradicional, que aliás dispensa a convicção subjetiva dos educadores pela pedagogia tradicional, é compreensível que na elaboração pedagógica predomine uma crítica de caráter escolanovista ao caráter tradicional real da educação e das escolas brasileiras.

Na medida em que defender o tradicionalismo pedagógico não parece mais razoável a ninguém, salvo posições isoladas, essa crítica é compartilhada no essencial pelo construtivismo, sócio-interacionismo, pedagogia das competências, pedagogias da infância, dentre tantas outras e goza de ampla legitimidade. No entanto, a questão fundamental que não se pode perder de vista é que as posições que pedagogicamente se podem chamar de “tradicionais”, ainda que não assumidas convictamente por quase nenhum educador, são amplamente realizadas, efetivadas e executadas. Não por questão de convicção, mas em função das condições objetivas reais da maioria das instituições educativas brasileiras. Isso nos revela um fato da maior importância para a crise entre os educadores e que marca o fundamental do debate pedagógico já há algumas décadas: os educadores são formados em perspectiva escolanovista, mas encontram um campo de atuação cujas condições objetivas exigem posições tradicionais, disciplinadoras, fundamentalmente em função da grande quantidade de alunos por educador.

Diante da incapacidade de o capitalismo poder oferecer uma educação efetiva, de qualidade e universalizada, que permita amplo acesso ao conhecimento sistematizado a partir de valores humanistas de solidariedade, não-individualismo e não domesticação do espírito crítico, que garanta a capacidade de auto-organização dos estudantes diante das questões sociais relevantes, os educadores não podem, senão, fazer escolhas parciais diante daquilo que lhes parece possível nas condições em que atuam. É diante desse quadro concreto da realidade que ganha força teórica a secundarização do conhecimento sistematizado, e se assume, agora sim com convicção, o relativismo oferecido com verniz poético pelas teorias relativistas, diante das quais ganham destaque, sobretudo, os sentidos, os afetos e os valores. Trata-se, evidentemente, de uma dicotomia reforçada por um ponto de vista liberal diante da já objetiva impossibilidade de uma educação integral, omnilateral. Assim se divorcia a capacidade cognitiva, conceitual de apreender o conhecimento sobre o mundo das outras formas de percepção, dos nossos sentidos, do modo como o mundo e suas relações nos afeta, das

emoções e sentimentos, e da valoração daquilo que consideramos importante ou desimportante. Tal dicotomia entre o conhecimento e os sentidos, os afetos e os valores não pode ser assumida por uma perspectiva histórica, ontológica e crítica, e é justamente por isso que essa questão não pode ser reduzida a uma disputa entre teorias e abstraído da realidade concreta historicamente situada, afinal, nesta os conhecimentos, sentidos, afetos e valores compõe a unidade da práxis, como vimos na estrutura do ato teleológico a partir do trabalho.

Dentre essas teorias relativistas na educação têm assento de destaque a perspectiva construtivista, baseada na chamada epistemologia genética de Jean Piaget. Para além de seus evidentes méritos, muito de seu destaque têm a ver com a crítica que faz à concepção tradicional, de caráter notadamente antidemocrático, e a defesa da superação da heteronomia moral para uma condição de autonomia infantil e juvenil. Não é por acaso que a perspectiva construtivista, fundada na obra de Piaget, tem por referência fundamental uma obra de 1932: “O juízo moral na criança” (1994). Trata-se de uma obra complexa, com muitos e variados aspectos, desde debates filosóficos com Kant e Durkheim, considerações sobre a linguagem, o paralelismo entre o desenvolvimento lógico e o desenvolvimento moral, até experimentos empíricos, com seus próprios filhos e com outras crianças. O que nos interessa particularmente é aquilo que a obra parece ter legado de essencial, que ganhou relevância na teoria pedagógica e entre os educadores: a questão da “democracia” na atividade educativa, a busca pela autonomia das crianças e o problema do “adultocentrismo”. Yves de La Taille, reconhecido piagetiano brasileiro e professor do Instituto de Psicologia da USP, afirma no Prefácio à edição brasileira desta obra de Piaget:

Muitos lamentam que a “paixão” epistemológica tenha levado Piaget a não voltar sobre o tema da moralidade: neste campo também, ele foi um poderoso pensador. (...) Por este motivo, JM representa bem esta fase do “jovem Piaget”, na qual o autor mostra-se abrangente, intuitivo, burilando novos conceitos que servirão de espinha dorsal de sua obra futura. (LA TAILLE, 1994, p. 16-18)

Portanto, “O juízo moral na criança” (JM) é uma obra decisiva no itinerário teórico de Piaget. Nela o autor traça o percurso do desenvolvimento moral na criança, dividida em três fases: a anomia, a heteronomia, e a autonomia. Trata-se de uma questão importante para a atividade educativa e um problema que todo educador enfrenta permanentemente em sua prática. A tensão entre dependência e autonomia é central na prática tanto daqueles que se dedicam a essa reflexão sobre a moral, quanto daqueles que a ignoram, deliberadamente ou espontaneamente. É por esse motivo, objetivamente concreto, que

enfrentar teoricamente a questão dos valores e dar um tratamento não idealista à questão da autonomia na educação é fundamental. Portanto, o problema enfrentado por Piaget é real, autêntico e necessário de ser aprofundado, mas por outra perspectiva.

Há efetivamente em sua reflexão problemas entre a constatação de obstáculos reais e os encaminhamentos que ele indica tendo em vista sua superação, isto é, é problemática sua articulação entre o ser dessa questão e o dever-ser definido diante dela. Para Piaget, a questão da autonomia na educação das crianças está intimamente relacionada às relações heterônomas, relações de dependência e de coação impostas pelos adultos. Efetivamente se trata de uma constatação acertada, afinal há inúmeras ações que silenciam as crianças em uma educação heterônoma, dependente, em situações que não necessariamente precisariam ser assim. Porém, a relação que Piaget estabelece entre uma praticamente ontológica e inescapável coação do adulto e a formação de uma moral infantil, na qual as regras são externas e estranhas, vicia sua capacidade de indicar uma superação concreta desse problema, na medida em que a autonomia e a independência aparecem como produto da cooperação infantil em um cenário no qual o adulto praticamente desaparece. Não por acaso, a atual crítica ao adultocentrismo coloca a cooperação e a autonomia infantil como sujeito metafísico da emancipação moral das crianças, que se dá de modo independente dos adultos, fadados a coagir e subordinar as crianças expondo-as a um “realismo moral” das regras. Vejamos como Piaget situa o problema da ação do adulto e sua relação intrínseca com a coação e a subordinação:

Mas, quer sejam racionais ou simplesmente questão de consenso e de costume, as regras impostas pela coação adulta ao espírito infantil apresentam, primeiramente, um caráter mais ou menos uniforme de exterioridade e de autoridade rude. Em consequência, em vez de passar sem choque de um estado primitivamente individual (...) para um estado de cooperação progressiva, a criança encontra-se às voltas, desde seu primeiro ano, com uma educação coercitiva que queima as etapas e acaba por provocar um verdadeiro “curto-circuito”, segundo a feliz expressão de Claparède. Donde três fenômenos a considerar: o egocentrismo espontâneo e inconsciente, próprio ao indivíduo como tal, a coação adulta e a cooperação. Mas, e isto é o essencial, o egocentrismo espontâneo da criança e a coação adulta, longe de constituírem, sob todos os pontos, a exata antítese um do outro, ao contrário, combinam-se em alguns domínios, até darem nascimento a compromissos paradoxais e singularmente estabelecidos. De fato, somente a cooperação pode fazer a criança sair de seu estado inicial de egocentrismo inconsciente. (PIAGET, 1994, p. 148)

Escapa, pois, a Piaget o fato de que a necessária conquista da autonomia infantil, a capacidade de as crianças compreenderem os fundamentos das regras que servem para

viabilizar o convívio coletivo, para a organização do grupo, depende decisivamente de que o adulto educador organize essa prática educativa e instrumentalize o grupo de modo a possibilitar sua democratização. Dessa forma, a construção de determinados valores e a conquista da autonomia parece se dar de modo independente da construção de responsabilidades, da perspectiva do coletivo, da ampliação de repertório, do conhecimento das necessidades que condicionam o grupo, ou seja, há um centralismo dos valores que aparecem independentes do conhecimento, da necessidade, da responsabilidade.

Para o epistemólogo suíço, a cooperação é o elemento que permite superar o egocentrismo e efetivar a autonomia como valor. É correto. No entanto, pensando a efetividade da prática educativa, as relações de cooperação não se dão de modo espontâneo, tampouco são produto da auto-organização das crianças, como deseja a maioria dos escolanovistas. Ainda que de fato a autonomia seja um horizonte autêntico para a educação das crianças, inclusive para uma perspectiva que tem como horizonte uma sociedade sem relações antagônicas como entre capital e trabalho, é preciso considerar que, sendo a coação autoritária do adulto educador um problema real, a superação deste adultocentrismo passa necessariamente pela ação e pela mediação dos adultos educadores. São eles quem podem reorganizar a prática educativa de modo a inverter esse quadro, e não uma auto-organização espontânea e auto-regulada das crianças. Ainda que isso possa soar desejável, é obviamente uma impossibilidade, na medida em que as crianças estão imersas em relações sociais de uma sociedade de tipo capitalista, extremamente hierarquizada e violenta. Vindos deste contexto, é rigorosamente frequente a reprodução destas relações opressivas entre as crianças, seja em condições de desenvolvimento parecidas, seja entre mais velhos e mais novos, seja entre meninos e meninas²⁷.

Neste sentido, qualquer educador que enfrente com criticidade sua prática pode perceber que há uma lacuna real na perspectiva escolanovista, ancorada em Piaget, sobre o juízo moral na criança e a autonomia infantil, afinal a cooperação aparece apenas quando o adulto desaparece. Não por acaso, a questão da auto-organização das crianças é hoje quase um fetiche no debate educativo, na discussão das escolas não seriadas como a Escola da Ponte, em Vila das Aves (Portugal), e o Projeto Âncora, em Cotia no estado de São Paulo. Mas é preciso entender por que essa tendência ganha tamanha dimensão e é discutida em inúmeros

²⁷ Não por acaso, muitas das bandeiras dos movimentos sociais reivindicam a intervenção dos educadores, a fim de educar para o não assédio sexual e moral, de ensinar sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, entre tantas outras demandas. Num tal contexto, a intervenção do educador é rigorosamente indispensável para promover a discussão sobre a organização do próprio grupo e de participação nas decisões, que dizem respeito ao papel de cada um no coletivo.

documentários sobre educação democrática, como “Quando sinto que já sei²⁸” e “Tarja Branca²⁹”. Ela não seria tão forte se não enfrentasse um problema real, que é o tradicionalismo, o autoritarismo e a educação na arbitrariedade. Com efeito, os horizontes democráticos definidos por Piaget são bastante razoáveis:

A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade, e em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. (PIAGET, 1994, p. 294)

Assim, denunciando um estado de coisas antidemocrático, é autêntico pretender superar relações de coação, de autoridade unilateral, dentre as quais a relação entre o adulto e a criança está marcada por uma disciplinarização frequentemente vazia. No entanto, a criança aparece como a figura do oprimido, e automaticamente o adulto como a figura do opressor. Esse raciocínio automatizado leva frequentemente a inúmeros idealismos na educação, como por exemplo, a ideia de que o educador deve intervir o mínimo possível nas atividades educativas. Mesmo que ele não intervenha em determinada situação, a não intervenção já é uma decisão pedagógica, é ele quem julga que aquele contexto não demanda intervenção, ou seja, mesmo a não intervenção é uma elaboração do adulto, e não necessariamente uma redução de danos de atitudes adultocêntricas. Situando objetivamente a educação no atual estado de coisas desta sociedade, a não intervenção pedagógica em diversos contextos corrobora relações de dominação entre as crianças, quando estas reproduzem relações de “liderança” umas sobre as outras, quando reproduzem atitudes racistas, machistas, homofóbicas, entre tantas outras. No entanto, descolado de uma definição das relações sociais tendo em vista a totalidade social, o escolanovismo esgota as relações sociais de dominação sempre no par adulto-criança, sugerindo que a superação desse estado de coisas depende da espontânea auto-organização das crianças através de atividades de cooperação, nas quais o adulto parece desaparecer, condenado à coação e “realismo moral”, regras e responsabilidades.

²⁸ “Quando sinto que já sei” (Despertar Filmes, direção de Raul Perez e Antonio Lovato, 2014).

²⁹ “Tarja Branca” (Instituto Alana e Maria Farinha Filmes, direção de Cacau Rhoden, 2013).

O enfrentamento do chamado “realismo moral” é decisivo para a construção da teoria piagetiana sobre o juízo moral infantil. Por “realismo moral” Piaget entende a tendência do adulto a impor as regras às crianças como se elas existissem de modo objetivista, “realista”, isto é, independente da ação dos sujeitos. Pelo realismo moral imposto pelos adultos educadores as regras não seriam acordos entre os sujeitos acerca de determinados problemas, mas entidades objetivas que existem desde sempre e independem da aceitação ou recusa. O termo “realismo” nesse terreno é decisivamente infeliz, porque traz uma concepção pejorativa do real, da objetividade, e põe a objetividade social como algo necessariamente antagônico à subjetividade. Não por acaso, a iniciativa de situar a educação dentro das condições sociais mais amplas é, quase sempre, vista pejorativamente como “realismo”, “objetivismo”. Apesar da pejorativização do termo “realismo” ser problemático, o problema da arbitrariedade moral é autêntico: as regras e combinados na educação frequentemente são tomadas de modo unilateral, sem que ao menos as crianças conheçam seus fundamentos. Mesmo que o educador julgue que determinada regra ou combinado é essencial para o desenvolvimento do grupo, seus fundamentos precisam estar sempre evidentes e a possibilidade de mudança, garantindo os mesmo fundamentos e objetivos, deve estar sempre aberta. Piaget entende o “realismo moral” como a arbitrariedade que coloca regras de modo a garantir comodidade e autoridade de quem as define:

O realismo é, de fato, também um produto da coação adulta. Esta dupla origem não tem, aliás – já o dissemos – nada de misterioso: o adulto faz parte do universo da criança e as condutas e os imperativos adultos constituem, assim, o elemento mais importante desta “ordem do mundo” que está na origem do realismo infantil. Apenas, há mais. Parece, em muitos pontos, que o adulto faz tudo que está ao seu alcance para encorajar a criança a perseverar em suas tendências específicas, e isto enquanto são precisamente importunas do ponto de vista do desenvolvimento social. Enquanto a criança, dotada de uma liberdade de ação suficiente, sai espontaneamente de seu egocentrismo para dirigir inteiramente seu ser para a cooperação, o adulto age, a maior parte do tempo, de modo a reforçar o egocentrismo infantil sob seu duplo aspecto intelectual e moral. (PIAGET, 1994, p. 151)

O que Piaget chama de “realismo moral”, a reificação das regras e combinados como se fossem coisas naturais, puramente objetivas, “realistas”, realmente educa para a subordinação. Em última análise, ele está movido pelo princípio antipositivista, com todas as diferenças, também caro à Brecht, segundo o qual “Nada deve parecer impossível de

mudar³⁰”, e que deve ser um fundamento de toda educação que encara de frente as mais diversas formas de dominação presentes no capitalismo. Porém, mesmo que saibamos que a reificação das regras e normas é realmente o *modus operandi* da educação objetivamente tradicional no Brasil, é preciso problematizar a ideia de que a falta de autonomia moral infantil e a impossibilidade de julgar de forma independente e definir as próprias regras está, *necessariamente*, vinculada à coação do adulto, o que leva, *necessariamente*, à conclusão de que a superação deste problema é a eliminação da intervenção adulta, o que supostamente possibilitaria a formação da autonomia dos juízos morais infantis por meio da cooperação.

É preciso, de fato, encarar o problema da falta de espaços nas quais as crianças sejam sujeitos de suas próprias ações, pois esta não é uma falsa questão inventada de teorias escolanovistas. No entanto, a autonomia infantil não é algo que o adulto educador democrático dá às crianças, tampouco é uma conquista espontânea de crianças em cooperação. A autonomia é sempre e necessariamente uma conquista, isto é, se apreende a partir do conhecimento das determinações objetivas dos sujeitos. No caso da educação de crianças, isso passa necessariamente pela perspectiva do coletivo, pois discutir autonomia no terreno da individualidade é um equívoco profundo e leva, quase sempre, a uma típica independência egoísta, a uma autonomia individualista que subordina os demais, traço tão comum na sociedade burguesa.

Entendendo a autonomia infantil como um valor importante, cuja afirmação chega à pedagogia quase sempre pelas vias do escolanovismo, é preciso, em primeiro lugar, afirmar que o problema enfrentado por Piaget é autêntico e não deve ser evitado pela perspectiva crítica. É necessário defender a necessidade de criar espaços educativos democráticos que tenham como objetivo a conquista da autonomia coletivamente referenciada. Diante disso, cabe situar a autonomia como uma forma particular de liberdade, e como toda forma de liberdade não é absoluta, mas têm sempre uma vinculação com a superação das necessidades. Tratando do trabalho enquanto transformação da natureza, Lukács, na tentativa de superar a concepção abstrata de liberdade, relaciona a liberdade com o campo de decisões entre alternativas concretas dos sujeitos em atividade:

³⁰ “Nada é impossível de mudar. Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.” (*Nada é impossível de mudar* - Bertolt Brecht).

(...) a liberdade que expressa a alternativa tem de ser assim mesmo, por sua essência ontológica, concreta e não geral-abstrata: ela representa determinado campo de força das decisões no interior de um complexo social concreto no qual operam, simultaneamente, objetividades e forças tanto naturais como sociais. (LUKÁCS, 2013, p. 141)

Situada a liberdade - e a autonomia - não apenas como conceito abstrato, tipicamente filosófico, mas como momento real da práxis, é evidente que para sua realização e a ampliação das possibilidades da autonomia, devemos conhecer e dominar as “forças tanto naturais como sociais”, as determinações objetivas, ou seja, a superação permanente das necessidades. A relação entre liberdade e necessidade, que não são opostos ou antinomias lógico-formais, mas elementos das mais diversas práxis sociais, deve ser pensada na educação principalmente como relação entre autonomia e responsabilidade. Assim, a conquista da autonomia como realização concreta de liberdades, de formas de independência, só pode se realizar a partir da compreensão das responsabilidades e de sua satisfação coletivizada. Diante disso, a mediação do adulto educador é indispensável para propiciar elementos que permita que as crianças vivenciem a definição coletiva da rotina, a socialização das responsabilidades do grupo, a tomada de decisões acerca das atividades, entre tantos outros momentos em que é íntima a relação entre a superação das responsabilidades e a conquista da autonomia.

Essa perspectiva, no entanto, não é a perspectiva típica do escolanovismo, pois para ele a educação moral para a autonomia aparece divorciada do conhecimento sistematizado, da apreensão das necessidades e responsabilidades objetivas, configurando um centralismo dos valores divorciados do conhecimento que é estranho à especificidade ontológica da práxis. A perspectiva da conquista da autonomia como socialização das responsabilidades coletivas não aparece como elemento central, mas sim a superação do adultocentrismo e de sua coação pela imposição do “realismo moral”, a reificação das regras. No escolanovismo o elemento central para a garantia da autonomia infantil é a cooperação e a auto-organização das crianças em ambientes educativos em que o papel do adulto é desejavelmente reduzido ao mínimo possível. Esta é a perspectiva, por exemplo, do debate colocado pelas chamadas “escolas democráticas”, também chamadas de “República de Crianças” (SINGER, 2010).

Como vimos, a apresentação da edição brasileira do livro fundamental de Piaget, “O juízo moral na criança”, foi feita por Yves de la Taille. É o mesmo Yves que faz a apresentação do livro de Helena Singer, “República de crianças: sobre experiências escolares de resistência” (2010), que trata da experiência de 5 escolas em todo o mundo que teriam experiências de educação democrática, notadamente na relação educador- criança: Yásnaia-

Poliana criada por Tolstoi na Rússia entre 1857 e 1862; Lar das crianças na Polônia em 1912; Summerhill na Inglaterra em 1921; Sudbury Valley School nos Estados Unidos em 1968; Hadera em Israel em 1985. Na apresentação da obra, Yves afirma:

O movimento da Escola Nova teve traduções que eu chamaria “brandas”: introduziram-se, em certas escolas, espaços para a gestão democrática da instituição, alguma liberdade de escolha dos conteúdos pelos alunos e métodos baseados na psicologia moderna. Porém, as experiências que melhor traduzem o espírito escolanovista são as “radicais”, que não se limitaram a abrandar o caráter hierárquico da escola tradicional, mas reformularam por inteiro sua organização e objetivos. O livro de Helena Singer é justamente dedicado a essas experiências. (LA TAILLE, 2010, p. 12)

O livro de Singer assim apresentado vem ao encontro do debate tipicamente escolanovista de crítica ao autoritarismo tradicional, o fomenta e estimula. É, pois, herdeiro da tradição piagetiana de crítica à coação do adulto que instaura ambientes educativos heterônomos e arbitrários:

O objetivo deste livro é analisar um conjunto de propostas educativas que se negaram à aplicação do dispositivo disciplinar no processo de socialização de seus estudantes. Optaram por fazer da infância um período de “felicidade”, “responsabilidade”, “autenticidade”, “autodeterminação”, “respeito” ao invés de uma fase marcada por “tristeza”, “dor”, “esforço”, “antecipação”, “regulação”. Isso não significa que a disciplina esteja ausente desses ambientes. Em todas elas, há regras que devem ser respeitadas, e na maioria, a penalidade é prevista como possibilidade nos casos em que são violadas. A distinção está no fato de que tais regras se restringem ao espaço da convivência e no fato de que tanto as regras quanto as punições são decididas por todos. (SINGER, 2010, p. 23)

É interessante a referência à existência de regras nas escolas democráticas e ao fato de que a formulação destas é coletiva, o que articula a autonomia às responsabilidades. No entanto, permanece insuperável a dualidade entre o papel do adulto, fadado a coagir, e a autonomia infantil, que parece se dar sempre de modo independente deste. Permanecem secundárias as formulações do papel do educador no processo de conquista da autonomia pelas crianças: na ampliação do repertório, na organização das atividades, no acesso ao conhecimento sistematizado que espontaneamente elas não teriam, no contato com elementos da cultura popular que é sufocado pela monopolizadora indústria cultural, na promoção de debates sobre atitudes violentas que podem se banalizar no grupo, na organização de formas de participação e formulação coletiva da rotina. Todos esses aspectos, que dizem respeito ao

acesso ao conhecimento que podem garantir a consciência pelas crianças das responsabilidades na construção da autonomia coletivamente referenciada enquanto valor, não são o essencial da reflexão, mas sim a superação de um fatídico adultocentrismo:

O que de fato é diferente? Até que ponto o sentimento de onipotência comum a todos os educadores, que lhes permite pensar ser possível moldar os desejos de seus estudantes, não compromete um possível conteúdo diferenciador das propostas da educação democrática? É a tais perguntas que esse livro pretende responder. (SINGER, 2010, p. 24)

Supor que o sentimento de onipotência é comum a todos os educadores, e além disso, supor que o desejo de moldar os desejos de seus estudantes é sempre um vício, significa supor que, de fato, a cooperação só pode se dar *apesar* do adulto educador e que este é essencialmente incapaz de organizar democraticamente a atividade educativa de modo a possibilitar a consciência das necessidades, a coletivização das responsabilidades e a conquista da autonomia de sujeitos.

Diante disso, importa afirmar que há na perspectiva escolanovista uma dicotomia entre conhecimentos e valores, na medida em que a realização dos valores parece ser independente da tomada de consciência das necessidades, notadamente das necessidades que atingem o grupo para além dos desejos de cada indivíduo. Mas já reivindicamos anteriormente que o debate epistemológico, entre teorias, não pode ignorar a objetividade da práxis histórica concreta. Portanto, é preciso sim reconhecer que a afirmação da autonomia infantil e juvenil como valor na prática educativa é extremamente relevante, notadamente para a perspectiva crítica que tem por horizonte a formação para o enfrentamento às relações de poder. Sem cair na armadilha de considerar a tensão opressor-oprimido insuperável na relação entre adulto e criança/jovem, é preciso articular a formação moral, a construção de valores com o conhecimento do mundo, do grupo e de suas possibilidades de realização nas atividades educativas.

No prefácio a outro livro sobre educação e valores, “Projetos bem sucedidos de educação em valores” (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013), Yves de La Taille afirma comentando a teoria de Piaget sobre valores:

Jean Piaget já dizia que tudo é valor. Tal generalização se deve à definição que ele adota para o conceito: valor representa a mediação afetiva entre o sujeito e o objeto (...). Com efeito, cada vez que nos relacionamos com um objeto há uma mediação cognitiva: é preciso que este objeto exista para nós, que ele seja percebido, identificado, qualificado. Mas também uma mediação afetiva que se expressa pelos sentimentos que tal objeto desperta em nós. Por

exemplo, vemos um quadro e o apreciamos: ele se torna, para nós, um valor. É nesse sentido que tudo (ou quase tudo) é valor, pois nas nossas interações com o mundo investimos afetividades nas coisas, nas pessoas e nas ideias que encontramos. Ocorre o mesmo na escola: os alunos entram em contato com variadas matérias e se o ensino for competente, haverá grandes chances de que elas se tornem valores para eles, seja pelas aplicações práticas, seja pela importância do ato de conhecer. Mas não são os valores relacionados às matérias que o livro que se vai ler aborda. São outros, como, por exemplo, a justiça, o respeito, a equidade, o meio ambiente, a paz, o sentido da vida, o sentido da escola, o consumo, a solidariedade, o autoconhecimento, e outros mais. Trata-se de valores morais e éticos. (LA TAILLE, 2013, p. 15)

Apesar do evidente exagero da ideia de que “tudo é valor”, é interessante notar que, tal como Lukács trata a estrutura do pôr teleológico, a definição de valores recuperada de Piaget por Yves de La Taille indica uma *articulação* entre conhecimento e valoração, que constituem uma unidade do diverso. Ou seja, na relação do sujeito com a objetividade há apreensão de conhecimento (percepção, identificação) e este conhecimento é sempre valorado, há sempre uma relação afetiva na valoração positiva ou negativa da objetividade natural e social, que é mediada pelo conhecimento e que implicará na decisão entre alternativas na práxis com vistas a um dever-ser, um objetivo, um horizonte. Por outro lado, interessante também é notar que, apesar da presença da unidade entre conhecimento e valores desta definição neste momento, a discussão sobre valores no escolanovismo caminhe quase sempre para uma formação moral, de “valores morais e éticos”, mas que não são “os valores relacionados às matérias”, às disciplinas escolares. Essa perspectiva de tratar de valores apenas em “projetos” equivale à defesa da criação de uma disciplina sobre direitos humanos, que seria o momento para discutir questões morais e éticas da sociedade. Assim, tendencialmente a discussão escolanovista sobre a construção de valores seria desvinculada do conhecimento sistematizado, presentes nas “matérias”. Se estas não trazem todo o tempo a relação entre o conhecimento do mundo e os valores que assumimos diante dele, e isso fica isolado em um momento específico da atividade educativa, como os projetos, há um claro divórcio entre o momento do conhecimento e o momento dos valores.

Não por acaso, se trata da apresentação de uma obra sobre projetos, “Projetos bem sucedidos de educação em valores” (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013), e não da relação entre o conhecimento sistematizado e os valores na processualidade orgânica da educação. Ainda que a iniciativa seja interessante e necessária, não se pode tratar de valores na educação apenas em projetos, em iniciativas pontuais, devemos pensá-los na dinâmica concreta da atividade educativa, sem perder sua relação com a compreensão das determinações que nos condicionam.

Assim, o que é predominante na educação em valores é a defesa de um projeto idealista de educação moral, que parece prescindir do conhecimento sistematizado. Por outro lado, há a defesa de uma formação conteudista que ignora a importância da formação moral, ainda que esta aconteça, necessariamente, seja de modo deliberado ou espontâneo, afinal nenhum educador é capaz de reprimir seus valores em sua prática educativa, como pretende a perspectiva tecnicista de projetos como o “Escola sem Partido”, brevemente caracterizado no Capítulo 1. A superação de ambas depende da compreensão de que os valores comparecem na socialização do conhecimento nas “matérias”, do conhecimento sistematizado nas disciplinas, dos conteúdos, mesmo de programas de educação não formal. Não é razoável pensar valores na educação apenas nos projetos pontuais, ainda que uma educação na qual o conhecimento está fragmentado em disciplinas desconectadas entre si favoreça o tecnicismo e dificulte a reflexão sobre o papel real dos valores na sociedade. É também em função disso que chamamos atenção para a necessidade de articular conhecimentos e valores.

Diante do exposto, importa problematizar o centralismo dos valores no ideário escolanovista sem ignorar questões fundamentais que ele levanta, como a real ausência de espaços de participação que formem para a problematização e a intervenção nas relações de poder. Neste sentido, o centralismo dos valores tem se mostrado idealista justamente porque desarticula os valores do conhecimento, da constatação das objetividades que nos condicionam, da coletivização das responsabilidades do grupo e do papel do adulto educador na mediação de atividades que possibilitem a *conquista* da autonomia pelas crianças e pelos jovens.

3.4 A pedagogia crítica e o centralismo do conhecimento

Como vimos, ainda que esteja equivocado, o escolanovismo trata a questão dos valores e da formação moral como algo importante na educação. Sendo o caráter idealista do “centralismo dos valores” no escolanovismo obviamente um problema para a compreensão das questões pedagógicas, por outro lado não temos ainda uma formulação pedagógica que trate o problema de modo a superar criticamente esse tratamento idealista. Via de regra o que se faz, em casos variados, é buscar negar as proposições escolanovistas sem considerar o problema levantado como válido objetivamente, e portanto, sem encará-lo em termos críticos sem cair nas armadilhas do epistemologismo.

A notável ausência de uma reflexão elaborada e permanente sobre os valores, elementos tão decisivos à prática social, acaba por impor às teorias críticas sobre educação o

que podemos chamar de “centralismo do conhecimento”. Por “centralismo do conhecimento” entendemos uma concepção na qual a defesa da centralidade do conhecimento não implica uma articulação com os valores sociais, que sequer chegam a se tornar um aspecto a ser considerado na prática educativa. Ainda que a questão dos valores não esteja totalmente ausente da elaboração crítica, ela é efetivamente residual hoje.

Essa ausência da questão dos valores tem um impacto nas formulações basilares do debate pedagógico crítico no Brasil. Tomaremos aqui como recorte das teorias críticas em educação³¹ aquela que tem se mostrado mais presente no debate entre os educadores e acumulado um conjunto maior de elaborações neste campo, qual seja, a Pedagogia histórico-crítica, notadamente a obra de seu fundador, Dermeval Saviani. O objetivo presente é evidenciar alguns elementos de sua obra que se tornaram significativos na produção pedagógica crítica, e que, portanto, transcendem a letra do texto do autor. Tal como no trabalho, também na filosofia e na ciência toda objetivação teleologicamente posta adquire um autonomia diante de seu produtor. Nesse sentido, seria desnecessário, se não fosse prudente, adiantar que não se trata aqui de pretender denunciar equívocos ou falsidades de sua teoria, que versa competentemente sobre os mais diversos aspectos da educação, da didática às políticas públicas, da filosofia à história da educação. Por outro lado, tampouco se trata de assumir uma posição bajuladora, que, aliás, é sempre nociva à capacidade de autocrítica e fere particularmente o debate pedagógico progressista. Enfim, na expressão do próprio Saviani, não se trata de fazer uma crítica “(...) a gosto dos francoatiradores da polêmica fácil.” (2013b, p.25), mas sim, de evidenciar aspectos teóricos que têm se cristalizado e que merecem problematização, tendo em vista que este debate se coloca como mediação para as lutas que tem por horizonte uma formação sólida e combativa da classe trabalhadora.

No texto “Ética, educação e cidadania” (SAVIANI, 2014), Saviani dá indicações acerca da especificidade dos valores e de sua relação com a atividade educativa. Conforme o próprio autor afirma, este texto é uma retomada de diversos pontos que foram levantados por ele em 1971 no texto “Valores e objetivos na educação” (SAVIANI, 2013a). Nesta retomada, Saviani dá uma definição de valores: “De fato, a melhor definição de valor é exatamente esta: valor é uma relação de não indiferença entre o homem e os elementos com que ele se

³¹ Entendemos que “teorias críticas em educação” tem o seguinte sentido: “Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica.” (SAVIANI, 2013b, p. 86)

defronta.” (SAVIANI, 2014, p.49) e estabelece uma importante relação, semelhante à indicada por nós no Capítulo 2 na análise do pôr teleológico no trabalho, entre valores e dever-ser, que na educação se dá na relação entre valores e os objetivos da educação:

Ao indicar aquilo que deve ser, os valores colocam-nos diante do problema dos objetivos. Com efeito, um objetivo é exatamente aquilo que ainda não foi alcançado. A partir da valoração é possível definir objetivos para a educação. Considerando-se que a educação visa à promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais. E essas necessidades devem ser consideradas em concreto, pois a ação educativa será sempre desenvolvida num contexto educacional concreto. (SAVIANI, 2014, p. 55)

Desta forma, não se pode afirmar que Saviani ignora o papel dos valores na educação. Neste texto há alguns elementos sobre valores, ainda que muito breves, que poderiam ser melhor explorados e desenvolvidos pela elaboração coletiva da pedagogia histórico-crítica, já que na prática social o conhecimento sempre comparece em unidade com determinados valores.

Além desse texto, há outras duas discussões na obra de Saviani que remetem a este problema. Implicitamente ela comparece no texto “Competência política e compromisso técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido)” (SAVIANI, 2013b), no qual se discute, no fundo, o domínio do conhecimento e a vinculação valorativa e ideológica do ensino, ou seja, é a mesma discussão, mas carente de pressupostos ontológicos que indiquem a especificidade de ambos. Outra importante indicação que potencialmente traria à discussão pedagógica o papel dos valores consta no livro “Escola e democracia” (SAVIANI, 2008), notadamente na discussão dos “passos”, que são bastante discutidos no que se refere à didática. Não nos interessa aqui os limites metodológicos que são bastante discutidos acerca do caráter etapista ou não dessa proposta, se os passos seriam lineares, sequenciais ou não. O que importa aqui é que o primeiro e o último passo propostos por Saviani tem por referencial a prática social:

O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. (SAVIANI, 2008, p. 56, grifos originais)

A questão de ter a prática social como ponto de partida da atividade educativa e de que educadores e educandos podem “se posicionar” de modo diferente abriria caminho para discussão da questão do encaminhamento valorativo do conhecimento. Mas, como vimos, logo em seguida o que entre em pauta é a diferença no domínio de conhecimento entre professor e alunos, sendo que o primeiro tem uma “compreensão sintética”, elaborada, sistemática do mundo. Está correto, porém não avança na questão de que uma compreensão científica do mundo sempre socializa determinados valores sobre ele, o que não entra em questão neste texto de modo aprofundado. Sobre o quinto e último passo, Saviani afirma:

O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. (SAVIANI, 2008, p. 58)

Mais uma vez, a questão da vinculação com a prática social real se esgota no domínio do conhecimento sobre ela, e não se trata das posições valorativas e ideológicas por meio das quais se encaminha esse conhecimento. A questão dos valores sociais que são parte fundamental de toda realidade sócio-histórica e toda atividade educativa mais uma vez acaba subjacente e oculta pelo tratamento do acesso ao conhecimento sistematizado, de forma que temos que inferir dele qual seria o papel dos valores a partir deste ponto de vista didático.

No movimento das ideias dentro do debate pedagógico outros elementos de sua obra parecem ter se tornado dominantes, esgotando a análise em uma estreita disputa com outras teorias, notadamente o escolanovismo, e particularmente o construtivismo. Certamente a defesa abstrata e epistemologizante do conhecimento científico é uma delas, e o academicismo vigente, que parece se esgotar nas disputas entre teorias na busca por legitimação acadêmica no interior da universidade, tem contribuído bastante para isso. Na medida em que o conhecimento científico é cada vez mais desprezado pelas teorias liberais, escolanovistas, a pedagogia crítica se empenha por defendê-lo, respondendo assim a uma demanda histórica legítima. Porém, nesse movimento o conhecimento parece adquirir uma autonomia completa diante dos valores, o que acaba por desvincular a unidade conhecimentos e valores, ignorando a especificidade da práxis humana, na qual o conhecimento é sempre valorado e encaminhado em determinada direção definida valorativamente.

A crítica de Lukács ao epistemologismo, contra a qual ele afirma a perspectiva ontológica, é fundamentalmente uma crítica às teorias que se autorregulam em críticas

recíprocas, também chamada de “paradigmas explicativos”, para as quais a realidade objetiva, a práxis histórica, acaba secundarizada em função de um critério de verdade teoricista, cuja referência principal não é mais a realidade em movimento, mas outras posições teóricas. Essa questão é central para problematizarmos até que ponto a teoria pedagógica crítica no Brasil não incorre em um teoricismo, notadamente em função de um *modus operandi* essencialmente academicista, na qual a *performance* de cada pesquisador depende de sua capacidade de criticar os pressupostos de seus opositores, de modo que o referencial objetivo da realidade histórica acaba secundarizado. Esse teoricismo se torna particularmente problemático dentro da perspectiva crítica, na medida em que o que acaba por se secundarizar são as questões essenciais da realidade de um país latinoamericano, periférico e dependente. Nildo Ouriques, vinculado ao Instituto de Estudos Latino-americanos (IELA), em sua crítica às referências eurocêntricas do academicismo brasileiro, aponta na obra “O colapso do figurino francês” (2017) que:

O academicismo é profundamente anti-intelectual, colonizante, eurocêntrico. Ainda que esnobe, não faz menos do que simular produção intelectual; é esterilizante e inútil do ponto de vista das maiorias, das necessidades sociais e nacionais num país dependente. Ainda que estimulado pelos centros metropolitanos, o academicismo é intolerável nas universidades, que aqui são considerados como modelo de centros de ensino e pesquisa (“centros de excelência” no jargão ideológico), pois nos países centrais estão a serviço do interesse nacional e da expansão imperialista. Nos países dependentes, ao contrário, funcionam como mera simulação intelectual, ou seja, como academicismo nocivo que merece denúncia e combate. (OURIQUES, 2017, p. 15)

Assim, é preciso questionar até que ponto o teoricismo academicista não nos induz a prescindir da realidade histórica dos trabalhadores em nome de abstratas referências eurocêntricas, que em geral vêm alinhadas a um colonizante figurino francês, (inglês, alemão, estadunidense) que acaba por silenciar a produção teórica de viés crítico próprio da América Latina. Trata-se, à partida, de uma indicação importante para se considerar o *locus* da produção da teoria pedagógica crítica no Brasil.

A pedagogia histórico-crítica nasce na esfera da pós-graduação da síntese crítica de Saviani às pedagogias tradicional e nova, como pedagogias idealistas por um lado, e por outro lado ao crítico- reprodutivismo como teorias fatalistas sobre a educação. Nesse movimento se tornou muito forte o significado da “teoria da curvatura da vara”, que - como toda metáfora que se utiliza da natureza para tratar de questões sociais - tem desdobramentos que podem se tornar problemáticos, notadamente em função de uma leitura lógico-formal. A

metáfora da curvatura da vara, por vezes chamada de “teoria” da curvatura da vara, de “técnica” e até mesmo de “método”, tem o seguinte sentido no contexto da gênese da pedagogia histórico-crítica:

Partindo do pressuposto de que a plateia era predominantemente escolanovista, utilizei a metáfora de Lênin, da curvatura da vara, forçando a argumentação para o outro lado, o da defesa da Escola Tradicional. Deixava claro, todavia, que isso não queria dizer que a Escola tradicional estava certa. Eu estava apenas aplicando a técnica da curvatura da vara, ou seja, para endireita-la não basta colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la do lado oposto. (SAVIANI, 2013b, p. 64)

A ideia fundamental é de que o núcleo de ideias que se quer combater, neste caso a crítica banalizada da escola nova à escola tradicional, é tensionado ao polo oposto, a defesa de elementos importantes da escola tradicional, que parecia totalmente relativizada. É evidente que a elaboração de Saviani se serve de fartos elementos históricos para situar essa disputa - o contexto de industrialização iniciado na década de 1930, o Manifesto dos Pioneiros, o papel da Igreja católica, etc. - no entanto, para além de seu texto, a metáfora da vara curvada tem se tornado tão usual entre os educadores que tem condenado significativamente o debate a uma lógica epistemologicista, de disputa interna entre teorias, na qual a posição assumida acaba por se reduzir a o contrário daquilo que se quer combater. Não por acaso, como o próprio Saviani admite, o resultado efetivo do uso da “metáfora” como “método” teve resultado diverso do esperado:

Nesse artigo, tentava mostrar como se configuraria uma proposta que não fosse nem tradicional nem escolanovista. Porém, como a crítica inicial foi muito contundente, de alguma forma marcou a mente das pessoas, e às vezes sou mais identificado como antiescolanovista do que propriamente como um educador crítico, que tenta fundar o trabalho pedagógico na base da perspectiva histórica. (SAVIANI, 2013b, p. 64)

Assim, no movimento das disputas teóricas, a metáfora da curvatura da vara acaba se impondo como método, e na medida em que o conhecimento sistematizado e a importância dos conteúdos são relativizados pelo escolanovismo, se curva a vara ao polo oposto e acaba se reificando a ênfase nos conteúdos, de tal forma que se chega a admitir, em nosso contexto marcado pelo predomínio de treinamentos para o vestibular, que a acusação de “conteudismo” seria, na verdade, um elogio. Nesse movimento, a questão dos valores - que marcam esses conteúdos desde sua produção na pesquisa científica, até sua socialização na atividade educativa – acaba por não ser objeto de preocupação sistemática no pensamento pedagógico

brasileiro crítico, configurando assim o centralismo do conhecimento. Quando se trata da importância do conhecimento, este aparece, ou desprovido de valores ou se supõe que sua articulação a valores progressistas é auto evidente, óbvia.

Não se trata apenas do fato de que é preciso afirmar a importância de certos valores progressistas, mas antes, de indicar a própria especificidade ontológica da atividade educativa, isto é, de constatar que a produção e a socialização de conhecimentos sempre carrega determinados valores, que encaminham os conteúdos em determinada direção na prática social. Não tratar dessa questão, permanente na atuação prática de qualquer educador, é efetivamente uma lacuna que parece reforçada pela lógica de esgotar a bandeira da pedagogia crítica na defesa do conhecimento e dos conteúdos, que é a lógica da curvatura da vara. Importa, portanto, problematizar o ranço lógico-formal que parece acompanhá-la se atentando para a especificidade do agir teleológico do ser social e para o estado de coisas real da educação dos trabalhadores nesta sociedade. Este estado de coisas se caracteriza por uma formação definida em função das demandas e dos valores do mercado, marcada por uma disciplinarização esvaziada, em condições precárias de estudo e ensino, com vistas ao treinamento, que tem por horizonte mecanismos de avaliação escolar também vazios de significado, senão para agências financiadoras, não raro estrangeiras.

Essa defesa vigorosa do conhecimento e dos conteúdos se fundamenta na necessidade objetiva e autêntica de que os filhos da classe trabalhadora tenham acesso ao conhecimento para que possam “dominar o que os dominadores dominam”. Possibilitar que os “dominados dominem o que os dominadores dominam” é, assim como a metáfora da curvatura da vara, outra pedra angular dos pesquisadores envolvidos com a elaboração coletiva da pedagogia histórico-crítica, e se baseia na elaboração fundante de Dermeval Saviani:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o

que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2008, p. 45)

Essa perspectiva é o núcleo fundamental de sua elaboração e não se pode negar que se trata de uma necessidade concreta da classe trabalhadora tanto brasileira, quanto latina e mundial. Apreender com profundidade os conhecimentos sobre a realidade natural e social é imprescindível para compreender o caráter das relações sociais em todos os complexos sociais, isto é, tendo em vista a totalidade social. Não por acaso, desde Marx e Engels as armas da crítica são reivindicadas como condição de atuação no mundo, embora não condição absoluta, pois como nos mostra a história, em condições objetivas de contradição aguda, a crítica das armas fez de analfabetos, revolucionários. Assim, cabe confrontar a consígnia “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam” com a função real que a educação cumpre hoje e o *modus operandi* histórico das relações sociais capitalistas, notadamente nos países periféricos. É sobejamente demonstrado, mesmo à observação empírica, que no processo de reprodução do capitalismo a universalização da educação é, fundamentalmente, uma necessidade para a formação para o trabalho assalariado. Nesse sentido, de modo geral a família trabalhadora vê na escola uma necessidade para que seus filhos tenham melhores condições de vida, consigam uma melhor inserção no mundo do trabalho assalariado, e para tanto, é preciso dominar o que os dominadores dominam. Garantida a vigência da contradição, dominar o que os dominadores dominam pode servir tanto para a resistência, para o que Saviani chama de libertação, como para a subordinação, para a manutenção e reprodução do mesmo estado de coisas. No entanto, o acesso àquilo que os dominadores dominam aparece, no contexto da defesa do conhecimento sistematizado, como condição de libertação, na medida em que se contrapõe ao outro lado da vara, o relativismo que acaba por defender o esvaziamento do conhecimento e de sua sistematização. Assim, a possibilidade de que o acesso ao conhecimento, àquilo que os dominadores dominam, seja articulado a valores conservadores de modo a garantir apenas melhores condições de inserção individual no mercado de trabalho não tem sido considerada de maneira significativa no movimento das ideias pedagógicas críticas.

É muito comum que no tratamento dessa questão se faça referência a Adam Smith e sua metáfora de que a educação dos trabalhadores deva se realizar em “doses homeopáticas”, e com ela se levanta a questão de que o capitalismo não pode garantir com segurança que os trabalhadores não tenham acesso amplo ao conhecimento, isto é, o capitalismo não pode garantir que os trabalhadores tenham acesso a mais conhecimento do

que é necessário apenas para produzir mais-valor. De fato, é real a possibilidade de que o conta-gotas da educação burguesa acabe propiciando às classes subalternas mais conhecimento do que a burguesia gostaria, e é também diante dessa possibilidade que se situa a defesa do acesso ao conhecimento que o dominador domina. É diante desse cenário que se curva a vara para a defesa de “quanto mais conhecimento melhor”, isto é, para a necessidade do acesso ao conhecimento “mais elaborado e mais desenvolvido”, sem, no entanto, enfrentar a questão do encaminhamento valorativo e ideológico desses conhecimentos pelas atividades educativas concretas. Subtraída dos valores, a questão fica restrita a uma disputa entre o acesso ao conhecimento de forma abundante ou em doses homeopáticas, entre conhecimento sistematizado e conhecimento espontâneo, entre muito e pouco conhecimento, e nunca se trata do fato de que, necessariamente, todos esses conhecimentos serão encaminhados de forma a legitimar determinadas relações sociais e deslegitimar outras, o que implica sempre uma dimensão valorativa, moral, ideológica. Não tem sido considerada a possibilidade de que o acesso a muito conhecimento sistematizado possa ser incorporado aos valores dominantes, de modo que se considera que o acesso a ele, em doses alopáticas, seja sempre e necessariamente progressista, libertador, revolucionário. A ausência da dimensão valorativa da produção e da socialização do conhecimento, fundamental para a compreensão das questões políticas e ideológicas de nosso tempo, reduz a questão aos termos pouco e muito conhecimento, conhecimento sistematizado e espontâneo, sob a hipótese de que dominar o que o dominador domina produz libertação, e nunca subordinação aos valores dominantes. Reduz-se o problema da aprendizagem ao caminho do senso comum à consciência filosófica, sem levantar o problema de a consciência filosófica poder ser conservadora valorativamente.

Neste caminho para o domínio do que domina o dominador, o critério principal para se definir os conhecimentos do currículo da escola são os conteúdos “clássicos”, a partir dos quais se pretende resolver o problema da confusão entre o que é essencial e o que é secundário na atividade educativa. A polêmica questão do papel dos clássicos também merece atenção, na medida em que tem sido tratada como um conceito autoevidente, sinônimo de conhecimento elaborado, sistemático, erudito:

Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2013b, p. 13)

Como em todas as outras questões, Saviani responde a demandas autênticas da realidade educativa, isto é, tanto o problema da crítica burguesa da escola nova à escola tradicional, como a questão de que os dominados precisam de formação sólida, são ambos colocados pela realidade social e histórica. Da mesma forma, a defesa dos clássicos responde a um problema importante para todo educador, que é a definição do critério para se elencar o conteúdo das atividades educativas sem que se banalize a diferença entre o que é fundamental e o que é acessório, secundário. O “clássico” é definido como aquilo que se firmou como fundamental e essencial, e Saviani também o define do seguinte modo:

Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc. Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. (SAVIANI, 2013b, p. 17)

Efetivamente há objetivações humanas que podemos definir como “aquilo que se firmou como essencial”, “que resistiu ao tempo”, na medida em que lançamos mão delas muito tempo depois de sua elaboração, não raro, em contextos muito diferentes de sua produção. No entanto, a formulação de que o critério fundamental para a seleção desses conteúdos seja “aquilo que resistiu ao tempo” não é tão óbvio quanto pode parece, afinal, o fato de que uma produção humana tenha persistido historicamente não garante sua autenticidade ou sua veracidade, o que justificaria a incorporação pedagógica da mesma. Caso assumíssemos que as produções consideradas clássicas, que resistiram ao tempo, correspondem à verdade, estaríamos no terreno aberto do idealismo, afinal aquilo que permanece como essencial à determinada formação social responde substancialmente às demandas de reprodução de determinada sociedade, com todas as contradições e disputas que isso implica, e não à verdade desinteressada. Por outro lado, diversas elaborações que tratam de aspectos essenciais da realidade social não são socialmente consideradas “clássicas”, o que as tornaria ilegítimas como conteúdo autêntico e principal. Este aspecto histórico-concreto tão importante para situar a questão da legitimidade dos clássicos aparece em outra definição, que trata precisamente da gênese desta categoria:

O termo “clássico” é utilizado com diferentes acepções. Derivado da palavra “classe”, significou inicialmente “de primeira ordem”, “de primeira classe”. Sua origem estaria na classificação censitária feita pelo rei Sêrvio Túlio, que

governou Roma entre 578 e 535 a.C. Na divisão da população de Roma em cinco classes de renda, foram considerados clássicos os cidadãos mais ricos, que, por isso, integravam a primeira classe. Mas já no século II d.C. o gramático latino Aulo Gélíio passou a designar como “clássico” o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em autor de primeira ordem (*classicus scriptor*). A partir daí se incorporou à noção de clássico a ideia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de clássico como o que é usado nas escolas, nas aulas, nas classes de ensino. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 30)

Na Roma antiga, “clássicos” eram os cidadãos mais ricos, de primeira classe, e da mesma forma, o escritor de escrita “correta” era considerado um *classicus scriptor*. Assim, a partir dessa gênese histórico-concreta, “clássico” se tornou aquilo que é referência, notadamente determinado em função daquilo que a classe dominante define como referência para o restante da sociedade, isto é, trata-se de um critério de poder e não necessariamente da verdade histórica. Porém, mesmo diante da constatação desta gênese do conceito, fundamentalmente marcada pelas demandas da classe dominante, o clássico é entendido como a produção dos grandes intelectuais reconhecidos pela História:

Por isso, os filósofos que a História reconhece como tais são os grandes intelectuais que conseguiram expressar de forma mais elaborada os problemas das respectivas fases de desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, tornaram-se clássicos, isto é, integram o patrimônio cultural da humanidade, já que suas formulações, embora radicadas numa época determinada, extrapolam os limites dessa época, mantendo seu interesse mesmo para as épocas ulteriores. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31)

Embora certamente se deva reconhecer a existência de produções que se tornaram indispensáveis por tratarem de aspectos centrais da problemática humana, é evidente que, em se tratando de uma perspectiva materialista, histórica e dialética, é problemático definir que o que deve ser assumido pelos educadores como essencial são os clássicos que a “História” reconhece como tais, sobretudo depois de indicada a gênese histórica desta categoria na aristocracia da Antiguidade, que ditava o que era modelar e exemplar a partir de seus valores particulares de classe.

Em uma conjuntura na qual a definição dos conhecimentos e conteúdos da atividade educativa é marcada pelas disputas e interesses próprios das classes em disputa, propor que o fundamental para o currículo são os clássicos dos grandes pensadores definidos pela “História”, porque estes resistiram aos embates do tempo e são mais elaborados, é bastante discutível. No entanto, essa discussão só pode ser seriamente enfrentada para além do

modus operandi acadêmico, no qual a afirmação de uma teoria depende da refutação polarizada de outra, isto é, na medida em que na atual conjuntura a produção sistemática das ciências e da filosofia é banalizada pelas teorias pós-modernas, se afirma a importância dos clássicos a todo custo. Não se trata de se abstrair das disputas teóricas candentes de nosso tempo, afinal de contas elas também carregam demandas das classes em conflito. Tampouco se trata de se abster de enfrentar teoricamente o relativismo, mas sim de não cair na armadilha epistemologicista de reduzir a produção teórica a uma polarização lógico-formal. Em suma, o relativismo da pós-modernidade e do escolanovismo não pode significar uma adesão acrítica aos “clássicos definidos pela História”, e principalmente, é preciso reconhecer que produções importantes oriundas de contextos marcados pela posição dos trabalhadores não tiveram reconhecimento histórico, apesar de tratarem de aspectos fundamentais para a compreensão da realidade social. Não por acaso, não se tornaram clássicos na teoria social brasileira pensadores latinoamericanos da maior importância, que reivindicaram a identidade da América Latina em confronto com os interesses do capitalismo central, como Simón Bolívar, José Martí e Mariátegui, por exemplo. Terá sido o silenciamento destes também uma justa ação da História?

A gênese da noção de clássico utilizada na Pedagogia histórico-crítica e a clara indicação de seu caráter particular, de classe, já está explicitamente evidenciada. No entanto, as consequências dela parecem não estar ainda tão evidentes, dado o valor universal atribuído a eles como o essencial do currículo, em contraposição ao que seria acessório. Importa, assim, o recurso à história. Gilberto Luiz Alves, na obra “O trabalho didático na escola moderna: formas históricas” (2005) indica o essencial desta questão:

Sempre foi o conteúdo didático que sofreu, mais diretamente, as consequências dos embates ideológicos que se processaram entre classes e frações de classes no interior das diferentes formas históricas de sociedade. Por isso, se os conteúdos didáticos que mediavam a relação individual entre o mestre e o discípulo foram invariavelmente extraídos de obras clássicas, variaram as vertentes dessas fontes em diferentes conjunturas históricas. Por celebrarem os heróis e os valores fundamentais da cultura grega, a *Ilíada* e a *Odisséia*, de Homero, ganharam o primeiro plano nos estudos de gramática em qualquer cidade-Estado Grega. A *Eneida* de Virgílio assumiu a mesma função nos estudos de gramática latina, em Roma. Nos estudos de retórica, eram básicos os estudos de Demóstenes, Cícero e Quintiliano. Os estudos de filosofia se faziam com o concurso das obras de Platão e Aristóteles, secundadas pelas de seus principais discípulos. Portanto, os clássicos greco-latinos, formas de expressão da riqueza cultural da sociedade escravista, eram os recursos de inserção social dos educandos. (ALVES, 2005, p. 19-20)

A celebração dos heróis e dos valores fundamentais da cultura grega e romana passou decisivamente pela apreensão do que se considerava clássico, conteúdo didático esse que era objeto “dos embates ideológicos que se processaram entre classes e frações de classes no interior das diferentes formas históricas”. Portanto, o clássico como conteúdo do ensino, como “formas de expressão da riqueza cultural da sociedade escravista” era, principalmente, objeto de distinção social, de diferenciação da aristocracia greco-romana em relação aos subalternos, notadamente os escravizados. Os clássicos não eram tão somente instrumentos para uma melhor compreensão daquela sociedade, mas, sobretudo, instrumento de diferenciação social, de legitimação da dominação de classe.

Após a Igreja monopolizar o conhecimento durante a Idade Média e estabelecer a prioridade da fé sobre a razão como forma de legitimar a divisão feudal do trabalho e sua articulação com a nobreza, a burguesia revolucionária recuperaria a tradição antropocêntrica da Antiguidade e seus “clássicos”. Mas não foi por mero apreço à verdade, à ciência e filosofia ou à erudição:

Essa recuperação dos clássicos greco-latinos foi uma decorrência da ascensão burguesa, interpretação atestada por outros historiadores da educação. No dia-a-dia, a burguesia guiava-se pela razão prática, recurso essencial à viabilização de seus negócios. Classe que calculava prévia e sistematicamente todas as suas iniciativas, esteve na origem da recuperação da razão, antes decaída por sua associação à cultura da sociedade escravista. Ao se fortalecer econômica e politicamente, a burguesia alterou a correlação de forças na sociedade feudal, que fez germinar, inclusive, um comportamento político conciliador da Igreja Católica. A escolástica, ao impor para si tarefa de harmonizar a relação entre a razão e a fé, foi uma das expressões dessa nova postura política de Roma. Isto não foi pouco. Basta lembrar que, após ter negado a razão clássica, a patrística impusera o domínio absoluto da fé. Mas, num mundo que via a burguesia se fortalecer por força de seus negócios, o triunfo da escolástica representou não só a superação da patrística, cujo enriquecimento a tornara uma ideologia sectária, mas, sobretudo, o reascender da razão, agora vivificada pela forma de existência burguesa. Esse movimento envolveu a recuperação dos clássicos greco-latinos cuja realização plena, já com manifestação erudita burguesa, receberia, no futuro, a expressiva designação de Renascimento. (ALVES, 2005, p. 21-22)

Tanto na Antiguidade, na Idade Média, como na entrada da Idade Moderna, as produções tidas como clássicas foram instrumento de diferenciação de classe: de legitimação aristocrática no mundo antigo, de sua recusa pela Igreja no mundo medieval, e de instrumento de negação desta pela burguesia. Trata-se, em todos os casos, de produções articuladas a valores determinados, próprios de classes em conflito, que afirma ou nega os “clássicos” em

questão de acordo com seus interesses particulares. O fundamental dessas disputas não é a veracidade científica presente nos clássicos, mas a função social que eles cumpriam, notadamente os valores de diferenciação que eles explicitavam diante da classe oponente. Dessa forma, tanto na Antiguidade como no Renascimento, a classe subalterna não reivindicava os clássicos como forma de alcançar a “competência” da classe dominante, mas principalmente, para se contrapor ideologicamente a ela, e claro, o conhecimento do mundo cumpre parte importante desse processo.

Deve-se reiterar que há sim elaborações que transcendem seu contexto de produção e se mostram indispensáveis a outras gerações em outros lugares, afinal há elaborações que apreendem questões essenciais da práxis do ser social e por isso se tornam relevantes o suficiente para serem sempre retomadas. Porém, definir que clássico é aquilo que é verdadeiro porque resistiu ao tempo é efetivamente problemático, afinal no chão da práxis a definição de clássico não responde a um simples critério de verdade, mas também, ou sobretudo, de poder econômico, político e social. Nesse sentido, no processo concreto em que algo se torna “clássico”, há obviamente o silenciamento de outras produções, que são intencionalmente marginalizadas, mas não necessariamente irrelevantes ³². Essa é, essencialmente, o sentido da problematização lukacsiana sobre ideologia: a contraposição histórica que se faz entre verdade e mentira não é sempre um mero problema de correção ou falsidade, mas principalmente de poder. Por exemplo, aquilo que era considerado modelar na gramática antiga serviu fundamentalmente para obrigar outros povos, estrangeiros escravizados que eram capturados pelas guerras, a seguirem a norma padrão da língua nativa e impedir que não resistissem a se sujeitar à cultura e à classe que os dominava. Para tanto, foi preciso normativizar principalmente a língua escrita, tomada como “modelar”.

Assim, o que permanece através dos tempos não necessariamente corresponde à verdade histórica, mas é definido como verdadeiro e exemplar em função da manutenção de relações de poder. Não por acaso é tão naturalizada a permanente referência ao Duque de Caxias, personagem da história do Brasil que é considerado herói da guerra do Paraguai, mas que foi responsável por um enorme genocídio de indígenas, negros escravizados e da população paraguaia, em função de garantir os interesses comerciais da Inglaterra. É paradigmática aqui a menção ao Duque de Caxias, pois, com efeito, ele se tornou um clássico

³² Levantando a questão do silenciamento que acompanha a histórica legitimação valorativa de algumas produções em detrimento de outras, em razão de relações de poder e de disputa entre valores antagônicos, permanece legítima a pergunta de Brecht: “Quem construiu a Tebas de sete portas?/ Nos livros estão os nomes de reis./ Arrastaram eles os blocos de pedra?” (*Perguntas de um trabalhador que lê* - Bertolt Brecht).

da cultura brasileira, que tem resistido vigorosamente aos embates do tempo, pois foi um personagem decisivo para garantir, no século XIX, os interesses do capitalismo central na América latina. Não se trata apenas de uma personagem importante da história do Brasil, de um elemento importante para a compreensão histórica, mas também de uma figura que é predominantemente legitimado pelo atual estado de coisas, o patrono do exército brasileiro, que joga um peso forte na legitimação da violência militar do Estado burguês, portanto, valorado positivamente por determinados setores na sociedade atual. Por outro lado, Zumbi, Dandara, Mestre Pastinha, Carolina Maria de Jesus, referências da resistência do povo negro e trabalhador, definitivamente não se tornaram clássicos da cultura brasileira, tampouco Bolívar tem sido um clássico da cultura latinoamericana entre nós. Muitas referências importantes da luta dos povos trabalhadores brasileiros e latinos não se tornam clássicos justamente porque os legitimados, que permanecem como referências para além de seu contexto de origem, têm sido definidos não pela História, mas principalmente pela historiografia oficial, que destaca os elementos valorados como importantes para a reprodução desta sociedade. Levantar a questão do silenciamento de determinadas produções, da deliberada marginalização dos proscritos e das ideias inconvenientes, é fundamental para que não caiamos num procedimento lógico-formal de aceitar como verdade as produções que nesta sociedade são legitimadas, tomadas como “clássicos”, não pela História, mas pelas classes dominantes ao longo do tempo.

Em suma, não se pode dar um valor pretensamente universal à noção de “clássico” sem um mínimo de problematização, notadamente na elaboração marxista. Definir como exemplos de clássicos os filósofos “que a História definiu com tais” contraria o fato de que são os homens e mulheres que fazem a história em disputa, pois o que é clássico para a tradição da classe trabalhadora pode não ser clássico para a burguesia, o que não quer dizer que não deva ser elencado como importante para a compreensão da dinâmica contraditória desta sociedade. Da mesma forma, há inúmeras produções consideradas clássicas que, embora tratem de aspectos da realidade, são estranhos à tradição de resistência própria dos trabalhadores. O critério epistemologizante³³ na definição do que seja “clássico”, definido pela “História” pela sua correção e exemplaridade, é essencialmente problemático justamente porque nele não entraria significativa parte da atividade política, cultural, filosófica e científica dos trabalhadores, que não se torna clássica por uma questão de poder, econômico, político, científico e cultural, e não por uma questão de verdade, falsidade histórica ou

³³ Uma importante problematização do epistemologismo é indicada por Lukács no tratamento ontológico da Ideologia e será melhor desenvolvida no item 4.2 - A perspectiva ontológica da ideologia.

carência de elaboração. A deslegitimação dessas produções pela burguesia é algo esperado, mas se torna profundamente problemática vindo da própria perspectiva crítica.

Nesse mesmo sentido, tem sido naturalizada a definição, pela pedagogia histórico-crítica, de que a cultura popular seria “assistemática e espontânea”, definição esta que, apesar de sua grande repercussão, não é acompanhada de fundamentação que a demonstre de modo mais efetivo. Prescindindo de uma teorização mais cuidadosa sobre a especificidade da cultura popular, suas disputas e relações com a chamada cultura erudita e o papel que neste terreno cumpre a indústria cultural³⁴, se parte do pressuposto de que as camadas trabalhadoras já têm acesso à cultura popular e, portanto, não seria papel da escola reforçá-la, até mesmo porque ela seria espontânea e assistemática. Assim afirma Saviani:

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses. (SAVIANI, 2013b, p. 69-70)

Com a aparentemente democrática afirmação da importância da cultura popular como ponto de partida infere-se que ela é própria do cotidiano dos trabalhadores, o que já seria particularmente problemático. Com efeito, o acesso amplo que se tem, não apenas a classe trabalhadora, mas também a classe média e mesmo a burguesia, é à indústria cultural, isto é, à arte mercadoria amplamente difundida em escala industrial pelos meios de comunicação de massa. A marca distintiva da indústria cultural é a ampla homogeneização do gosto e das particularidades das identidades regionais, de classe, de gênero, de raça, religiosidade. A cultura popular, em suas expressões mais autênticas, busca desconstruir a homogeneização promovida pela indústria cultural por meio de suas diversas expressões, que variam em cada região. Nesse sentido, importa ter em vista que nossa relação com o gênero humano em sentido universal não se dá senão por mediações particulares, “Por isso, o sentimento de pertencer a uma comunidade concreta, ou, pelo menos, o habituar-se a ela, é pressuposto imprescindível para que surja o gênero em sentido social” (LUKÁCS, 2012, p.401). Os vínculos efetivos com determinada comunidade, não apenas regional, mas

³⁴ Trataremos especificamente dessas questões no Capítulo 5.

identitária (classe, raça, gênero, orientação sexual, etnia), são imprescindíveis, afinal é através deles que os sujeitos se relacionam com a objetividade das relações sociais, e para tanto, a negação da homogeneização massificante pelas diversas manifestações da cultura popular contribui para a construção de uma posição particular e concreta diante do mundo, a partir da identificação com os explorados, com possibilidades importantes para a formação de uma consciência de classe combativa.

Partir do pressuposto de que a classe trabalhadora em geral já tem acesso à cultura popular é equivocado. Basta pensar se as crianças das periferias de todo Brasil têm acesso, por exemplo, à capoeira como manifestação da resistência dos negros escravizados, aos cantos do trabalho, à música caipira do interior do Pantanal, de Minas Gerais e de São Paulo, à cultura nordestina em sua rica variedade³⁵, ao *hip hop* em suas quatro formas de manifestação artística³⁶, entre tantas outras. Além disso, é equivocado caracterizar a cultura popular como “assistemática e espontânea”. Talvez seja possível afirmá-lo sobre a cultura de massas, isto é, da produção da indústria cultural, esta sim sem qualquer profundidade e que reproduz ideias e valores próprios do *status quo*, mas jamais da cultura popular. Importa aqui problematizar essa definição na medida em que muitas expressões da cultura popular têm raízes profundas na tradição de resistência dos trabalhadores e é um veículo importante da afirmação prática de seus valores. Nesse sentido, haveria de se demonstrar minimamente em que elementos residem o caráter supostamente assistemático e espontâneo da cultura popular, tida como menos elaborada. Basta pensar, para ficarmos em apenas um exemplo, na diversidade e complexidade da expressão das danças do nordeste, tais como o frevo, o coco, o xote, o maracatu, o batuque de umbigada, o maculelê, o cacuriá, o cavalo marinho, cada qual com a sua particularidade, em geral vinculada à matriz das danças africanas ou indígenas. Há efetivamente uma sistematização, elaboração técnica, diferenciações e unidade, presentes nos diferentes ritmos, passos, movimentos e musicalidade de cada uma e, notadamente, uma concepção de catarse estética que é ativa, participante, e não contemplativa, como é típico na arte burguesa. Espetáculos cuja relação com o público não é meramente contemplativa, mas

³⁵ O seguinte trecho da música “Leão do Norte”, de Lenine (1993), cita quase uma dezena de diferentes manifestações da cultura popular, apenas do nordeste: “Sou o coração do folclore nordestino/ Eu sou Mateus e Bastião do Boi Bumbá/ Sou um boneco do Mestre Vitalino/ Dançando uma ciranda em Itamaracá/ Eu sou um verso de Carlos Pena Filho/ Num frevo de Capiba, ao som da Orquestra Armorial/ Sou Capibaribe num livro de João Cabral/ Sou mamulengo de São Bento do Uma/ Vindo num baque solto de um Maracatu/ Eu sou um auto de Ariano Suassuna/ No meio da Feira de Caruaru/ Sou Frei Caneca no Pastoril do Faceta/ Levando a flor da lira pra Nova Jerusalém/ Sou Luiz Gonzaga, eu sou do mangue também”.

³⁶ *Mc's* no rap e poesia, *Dj's* na discotecagem, *Grafitteiros (as)* nas artes visuais e *b-boys* ou *b-girls* na dança *Brake*.

participante, é típico da cultura popular, pois nela não há um abismo entre produtores e receptores, o que indica uma ruptura com a lógica da especialização própria da divisão social capitalista do trabalho, na qual o artista é um profissional especialista, e o público, seu consumidor.

É evidente que a fronteira entre cultura popular e cultura erudita é irregular, não há um limite metafísico e definitivo entre as duas. Mais uma vez, cabe se atentar à função social que ambas cumprem. Na tentativa de superar a dicotomia entre ambas, Saviani afirma:

Então, a questão fundamental aqui parece ser a seguinte: como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares? Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isso aponta na direção da superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população. A isso se liga a questão do *ponto de partida versus ponto de chegada*. A acusação de que descuidei da cultura popular é injusta. (SAVIANI, 2013b, p. 69 - grifos do autor)

É essencial aqui questionar por que desaparecem nesse contexto as disputas reais entre as classes sociais, que se desdobram para suas produções culturais equivalentes, de modo que se concebe que pode haver um processo linear de superação por incorporação da cultura popular à cultura erudita. Desse modo, um veículo tão decisivo para a afirmação dos valores concretos da classe trabalhadora como a cultura popular tem seu valor reconhecido apenas como ponto de partida da prática educativa, ao passo que a produção da cultura erudita é tida como horizonte desejável, como ponto de chegada. Reforçar esses valores diferenciadores, que não falsificam a realidade homogeneizando as classes, é indispensável para a formação da consciência de classe.

Saviani pretende, assim, superar a dicotomia entre popular e erudito com a diferenciação entre ponto de partida e ponto de chegada da atividade educativa, o que garantiria algum lugar para a cultura popular. É fato que não há nenhuma produção social pura, nenhuma das duas é portadora de todas as virtudes e a outra de todos os vícios, no entanto, é evidente o caráter lógico-formal deste raciocínio, afinal supõe que a cultura popular deva ser o ponto de partida porque é a produção que o povo já domina, com a qual ele já tem contato, que é uma hipótese que não se verifica na realidade, pois o amplo acesso que se tem é à indústria cultural, à produção massificada da arte. Em segundo lugar, porque supõe que ela é assistemática e espontânea, sinônimo de senso comum, o que também é bastante

problemático, não só porque há enorme elaboração em diversas manifestações da cultura popular, como porque a sofisticação técnica da cultura erudita não pode lhe dar a chancela de “mais elaborada” sem que se questione, minimamente, a desvinculação de seu conteúdo - em geral marcado por um lirismo abstrato - com a realidade sócio- histórica e a ausência das questões próprias da vida real da classe trabalhadora. Por fim, não menos problemática é a ideia de que à cultura popular - que supostamente já se domina - pode ser articulada a cultura erudita, de modo que esta deixaria de ser um privilégio das elites. Ora, sem sinal distintivo entre o que é próprio das elites e o que é próprio das camadas populares, desaparecem as diferenças de classes, em uma situação hipotética e ahistórica em que a cultura popular convive com a erudita a partir de um processo de superação por incorporação. Tal processo apenas pode se dar fora da história, numa realidade produzida por desejos subjetivos, na qual as disputas próprias das lutas de classes não se desdobrariam mais para o campo da cultura, do conhecimento, das artes, ou seja, na qual não haja disputa entre valores próprios a cada classe e suas produções culturais correspondentes.

É no atual terreno histórico-concreto que os enfrentamentos, os estranhamentos, as disputas e desprezos pelo que é popular e pelo que é erudito se dão, e nestes os valores próprios da cultura aristocrática não podem simplesmente serem “incorporados” pela cultura popular. O que pode e deve ser incorporado são, principalmente, a elaboração técnica, que pode ser articulada a uma outra proposta, a outros valores, a outro sentido de catarse, a outro contexto político, cultural e artístico dos trabalhadores. Porém, esse movimento de apreensão da técnica não se dá fora da prática social, mas é acompanhado por determinado sentido de catarse, passiva ou participante, contemplativa ou questionadora, e claro, por valores que são próprios a cada uma. A incorporação de elementos, da elaboração técnica própria a outras manifestações pode ser enriquecedora, desde que se esteja atento a esta questão, isto é, não ignorando a histórica tensão que há na prática social entre o que é erudito e o que é popular, entre o que é próprio aos países do capitalismo central e à sua periferia, tensões peculiares em uma sociedade marcada por disputas entre classes.

Exemplo significativo dessa disputa é o samba “Pra que discutir com madame”, composto em 1945 por Janet de Almeida e Haroldo Barbosa e popularizado na voz e violão de João Gilberto (1987). Aliás, é uma das poucas canções interpretadas por ele que tratam de alguma questão social relevante, neste caso, o ódio de “madame” ao samba, contra o qual o sambista ironiza: “Vamos acabar com o samba/ Madame não gosta que ninguém sambe/ Vive dizendo que samba é vexame/ Pra que discutir com madame?”. E finaliza satirizando os desejos aristocráticos próprios do eruditismo: “No carnaval que vem também concorro/ Meu

bloco de morro vai cantar ópera/ E na avenida entre mil apertos/ Vocês vão ver gente cantando concerto”.

Esses embates e seus valores continuam muito atuais em diversos contextos da produção cultural de classe no capitalismo, por exemplo, a polêmica sobre se o *grafitti*, como expressão da arte urbana, marginal e periférica, deve ou não ser integrado a museus ou bienais. Não raro a discussão cultural soviética é trazida ao nosso contexto de capitalismo periférico latino para reiterar pontos de vista culturais universalistas e abstratos. Com efeito, a discussão própria à conjuntura soviética pós-revolucionária, sobre a importância de a construção da democracia socialista incorporar elementos da produção burguesa anterior, não pode ser tratada na teoria pedagógica brasileira atual sem contextualização, já que a produção cultural burguesa é afirmada hoje, no seio da sociedade burguesa periférica latina, em detrimento e desprezo pela cultura popular, cujo potencial de combatividade deveria ser explicitado e não silenciado.

Essa questão é encarada por Trotski na obra “Literatura e revolução” (TROTSKI, 2007), escrita entre 1922 e 1923, notadamente no texto “A cultura e a arte proletárias”. Naquele primeiro momento de triunfo revolucionário Trotski discorda do uso de termos como “arte proletária” ou “cultura proletária”, que fazia uma clara contraposição à “arte burguesa” ou à “cultura burguesa”. Para o comandante do exército vermelho o momento era de aprofundamento de uma arte socialista, que deixe para trás as particularidades de classe, própria da sociedade burguesa que naquele momento se superava, num processo que, segundo o próprio Trotski, ainda demoraria décadas. Portanto, insistir em pontos de vistas particulares na arte e dar-lhe um caráter classista (“arte proletária”) a fim de se diferenciar da cultura burguesa não cabia mais àquela conjuntura marcada pela vitória da revolução. O ponto de vista do artista deveria ser o universal (“arte socialista”), deixando para trás os particularismos próprios das sociedades de classes:

Ora, durante esse período revolucionário, que encerra em limites tão estreitos a possibilidade de uma edificação cultural planejada, o proletariado atingirá o clímax de sua tensão e dará a manifestação mais completa do seu caráter de classe. E, inversamente, quanto mais o novo regime estiver protegido contra perturbações militares e políticas, e quanto mais favoráveis se tornarem as condições para a criação cultural, tanto mais o proletariado irá se dissolver na comunidade socialista, se libertar de suas características de classe, isto é, deixará de ser proletariado.

Não se trata, em outras palavras, da edificação de uma nova cultura, isto é, da edificação na mais longa escala da história, durante o período da ditadura. A construção cultural, por outro lado, não terá precedente na história quando não mais houver necessidade da mão de ferro da ditadura. Aí, porém, não

mais apresentará caráter de classe. Pode-se concluir, portanto, que não haverá cultura proletária. E, para dizer a verdade, não existe motivo para lamentar isso. O proletariado tomou o poder precisamente para acabar com a cultura de classe e abrir caminho a uma cultura da humanidade. (TROTSKI, 2007, p. 150)

Fica evidente que, para Trotski, o triunfo da revolução russa deve impactar a arte de tal modo a permitir que se deixe para trás a marca das posições classistas. É evidente que devemos ler sua posição dentro de seu contexto histórico, afinal, ele está em polêmica aberta com aqueles que defendem uma produção artística que assuma uma clara identidade de classe, de tal modo a intervir no processo de lutas de classes em favor dos trabalhadores e de sua identidade. Nesse movimento, Trotski chega a duvidar da própria existência da influência da ideologia burguesa:

Disso resulta, diz Pletnev, que os poetas “não resistem à pressão colossal da ideologia burguesa: cederam ou estão em via de ceder diante dela”. Essa explicação é nitidamente insuficiente. Que “colossal pressão da ideologia burguesa” pode existir entre nós? Não é preciso exagerar. (TROTSKI, 2007, p. 161)

Não importa aqui se Trotski estava correto ou não acerca da existência de uma colossal pressão da ideologia burguesa. Nos interessa é demonstrar como a defesa da superação de uma perspectiva classista, da passagem de um ponto de vista particular de classe para uma universal, do gênero humano, só pode se dar num contexto pós- revolucionário, isto é, superada a sociedade de classes. Em um contexto como o nosso, de um país situado na periferia dependente do capitalismo central, com o histórico de dominação econômica e cultural da América Latina, marcado não apenas pela pressão da ideologia burguesa, mas por seu amplo predomínio realizado pela indústria cultural, assumir um ponto de vista particular, concreto, de classe, popular, na produção artística e cultural é indispensável para compor o enfrentamento com o capital e a disputa nas lutas de resistência.

Eric Hobsbawm, por exemplo, teve sensibilidade suficiente para reconhecer o valor do *rap* de Criolo, segundo relato de seu amigo historiador Leslie Bethell: “Quando fui visitá-lo no hospital em 2012, Eric (com 95 anos) saudou-me falando de um jovem rapper negro brasileiro radical chamado Criolo, do qual, tive de confessar, nunca tinha ouvido falar (e eu estava morando no Brasil naquela ocasião)” (BETHELL, 2017, p. 28). Infelizmente, pontos de vista descolonizados como os do britânico Hobsbawm não tem sido destacados na teoria pedagógica crítica brasileira.

Uma perspectiva teórica que pretenda defender os interesses da classe trabalhadora no terreno da educação não pode prescindir da produção cultural que é inerente a essa classe. O que deveríamos estar discutindo é quais são os elementos que devem ser disputados dentro da cultura popular, que pontos de vista devem ser aprofundados e quais produções têm cumprido funções sociais nocivas à realização das mais diversas identidades e à luta progressista. Porém, num cenário em que é candente a necessidade do enfrentamento a partir de uma identidade classista combativa, o que parece predominar nas discussões de caráter crítico no campo da educação é a necessidade de nos apropriarmos das produções eruditas porque estas seriam “mais sofisticadas”, “mais elaboradas”, “mais complexas” do que a cultura popular. Enfrentando os “Problemas gerais da cultura”, em “A tarefa da filosofia marxista na nova democracia” (LUKÁCS, 2007a) e pensando a sociedade soviética pós-guerra, vitoriosa sobre o fascismo, Lukács dá indicações para a superação do que chamou de “decadência ideológica” que são indispensáveis também para o nosso problema:

Pode-se encontrar um critério para avaliar o conteúdo descobrindo os fundamentos sociais da decadência ideológica. O ponto central reside no distanciamento da cultura em face dos grandes interesses do povo trabalhador e, pois, da nação e da humanidade. O imperialismo não só estimula ideologias decadentes acerca do embrutecimento coletivo das massas, mas ainda fomenta entre os intelectuais uma atitude aristocrática, que estes incorporam inconscientemente. Dizemos inconscientemente porque movimentos ideológicos são animados, quase sempre, por sentimentos iniciais inteiramente contraditórios. No caso em questão, seu conteúdo é, de fato, por parte de intelectuais honestos, uma recusa vigorosa da anticultura, do empobrecimento, da mutilação do homem sob o sistema do monopólio capitalista. Mas, como esta rebeldia não possui base social nem vínculos com as correntes populares progressistas, ela termina na desorientação e se lhe segue um processo de interiorização, com excessos e lamentos do subjetivismo desenfreado, e a perda completa das perspectivas histórico-sociais – e de tudo isso nasce o niilismo. (LUKÁCS, 2007a, p. 65-66, grifos nossos)

Ainda que, para Lukács, a arte não tenha que ter, necessariamente, uma vinculação política, combativa e militante, é impossível nos marcos do capitalismo latino, periférico e subordinado, que questões próprias das lutas de classes não se manifestem também na produção estética, com elementos de resistência ou de apassivamento. Nesse sentido, é preciso problematizar o fundamento da afirmação do caráter elaborado, superior e mais desenvolvido da cultura erudita. Com efeito, é possível afirmar, ainda que genericamente, que a arte erudita, clássica, possui uma grande elaboração técnica, isto é, desenvolvimento do ponto de vista da forma. Muitas manifestações da cultura popular

também têm uma enorme sofisticação técnica, porém, ainda que este fator fosse exclusividade da arte erudita, importa ressaltar que a arte é uma unidade entre forma e conteúdo, e no que se refere ao conteúdo, a arte erudita frequentemente se abstrai do conteúdo histórico concreto da realidade, ainda que tenha uma elaborada sofisticação técnica e formal. O vínculo com a realidade social parece desaparecer com vistas à primazia da técnica, não raramente vinculada a um tipo de catarse passiva e contemplativa do público. Por seu turno, o realismo sempre guardou profunda relação com a cultura popular e com as questões sociais candentes de cada tempo e lugar.

Todos os aspectos elencados aqui evidenciam que há um centralismo do conhecimento em questões essenciais da teoria pedagógica crítica brasileira, na medida em que a questão dos valores não comparece com o peso que merece, a despeito de seu vigor real tanto na produção conhecimento, na arte, na educação e na reprodução da totalidade social em seus diversos complexos.

São sintomas desse centralismo do conhecimento cristalizado no debate pedagógico progressista: o epistemologismo próprio da metáfora da curvatura da vara, que define como critério principal de análise as outras teorias, secundarizando a realidade e contribuindo por tornar abstrata a defesa do conhecimento na educação; a ideia de que os dominados precisam dominar o que os dominadores dominam, que não levanta a possibilidade de que esse domínio pode estar articulado a valores de subordinação, afinal educando-se no modelo dos dominadores, e dominando o que os eles dominam, é possível e provável que se subordine aos seus valores, na medida em que não está em pauta uma formação encaminhada pelos valores de insubordinação, mas sim dominar o que as classes dominantes dominam; a definição de clássicos como aquilo que a História definiu como modelar, sendo que os clássicos são, historicamente, definidos sobretudo em função de relações de poder, à partir daquilo que a reprodução social classista entende como essencial, e desse modo, o currículo não seria objeto de disputa pelos conteúdos tidos como importantes a partir de determinados valores, mas o lugar dos conteúdos “universais”, “mais elaborados”; e por fim, a ausência da questão dos valores na teoria pedagógica crítica sugere que a cultura popular é espontânea e que a cultura erudita é sistemática, o que esconde o chão histórico, as condições de produção de ambas e os valores correspondentes a cada uma delas, sendo que a potencialidade combativa própria da cultura popular, supostamente já dominada pelos de baixo, é entendida como ponto de partida a ser superado pela incorporação da cultura erudita, tida como horizonte desejável para a libertação.

A construção coletiva da teoria pedagógica crítica ainda carece efetivamente da articulação do conhecimento sistematizado com os valores próprios dos movimentos em luta, com uma perspectiva de enfrentamento, de luta, de insubordinação. Sem essa articulação entre conteúdos e determinados valores da luta encarada a partir do ponto de vista valorativo, moral e ideológico dos trabalhadores, dominar o que os dominadores dominam trará aos filhos das famílias trabalhadoras, quando muito, uma melhor inserção no mercado de trabalho, na medida em que sem tais valores se acaba subordinado ao ponto de vista burguês. Importa, pois, diante dessas problematizações, se atentar à questão da unidade entre conhecimentos e valores na educação, e para tanto, enfrentar o problema a partir de uma perspectiva ontológica pode contribuir para a superação desses limites.

4 A perspectiva ontológica da educação e da ideologia

4.1 A perspectiva ontológica da educação

Nessa direção, os fundamentos ontológicos dos valores na educação devem ser tratados a partir de uma posição política e pedagógica concreta, e não da defesa abstrata da educação, do conhecimento, da autonomia dos alunos ou do desenvolvimento dos indivíduos em sua marcha para o esclarecimento. A fim de indicar alguns elementos que contribuam para a superação da dicotomia entre conhecimentos e valores sociais na teoria pedagógica, nos valeremos do referencial ontológico de Lukács e da perspectiva da historicidade do ser social, ainda que não nos dediquemos a indicar aqui particularidades históricas indispensáveis para tratar de problemas específicos. Do ponto de vista político, a posição aqui assumida é de adesão às bandeiras da classe trabalhadora em sua contraposição antagônica ao ponto de vista burguês, em todos os campos, do trabalho à política, da educação ao direito, da ciência à arte. Trataremos aqui das demandas pedagógicas a partir de uma perspectiva pedagógica crítica, que é a que é historicamente capaz de enfrentar o problema da formação moral da classe trabalhadora em seu contexto latinoamericano e brasileiro. Por isso, as referências críticas às lacunas que entendemos que existem hoje na teoria pedagógica não são colocadas aqui numa perspectiva academicista, mas sim como crítica ontológica em direção à transformação real do nosso estado de coisas.

Lukács não aprofunda nem desenvolve uma teoria sistemática sobre o complexo da educação propriamente, apenas indica seus traços essenciais, comuns a todas as formas particulares de educação em sentido amplo. Porém, no tratamento que dá aos diversos complexos sociais que compõe a totalidade do ser social é possível apreender o modo como ele entende a educação em sentido *lato*, isto é, sua perspectiva ontológica da educação. Para ele, a essência da educação “(...) consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 178). Sendo que para Lukács os pores teleológicos secundários são ações que objetivam não mais transformar a natureza, mas sim a consciência de outros sujeitos, de modo a fazê-los agir conforme se julga adequado, é evidente que a educação cumprirá um papel central na reprodução social. Trata-se de uma mediação que cumpre uma função central porque é através da atividade educativa que se socializam conhecimentos, sobre a natureza e sobre a sociedade, e se forma os sujeitos de maneira que reajam do modo que se julga apropriado diante de novas situações e alternativas:

(...) o essencial da educação dos homens (...) consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou. (LUKÁCS, 2013, p. 176-177)

Fica evidente que se a educação “consiste em capacitá-los a reagir adequadamente”, o que se considera adequado vai variar enormemente de acordo com as classes sociais em presença, o tempo histórico, o lugar e os valores dos sujeitos, de modo que a educação não é, em sentido ontológico, necessariamente a expressão da emancipação ou do esclarecimento. Ela pode ser articulada com os mais diversos projetos a partir de valores e objetivos determinados, conforme a circunstância histórica. Essa perspectiva é certamente uma contribuição fundamental da compreensão ontológica da educação, qual seja, a ideia de que a educação é uma mediação social fundamental de persuasão para os mais diversos fins, que se articula às mais diversas finalidades, não necessariamente para a emancipação.

Situada a educação na totalidade da reprodução social ela cumprirá a função de legitimar determinadas concepções de mundo, conhecimentos e valores, convencendo os sujeitos a escolherem as alternativas que se julga as mais valorosas pelas consequências que trarão. Desse modo, a análise ontológica dos fundamentos da educação não a define em função do que seria mais apropriado a partir de determinado ponto de vista, mas subordina um projeto determinado de educação à compreensão de sua função social essencial, de modo que não se deixa confundir o papel ontológico da educação, sua realização real no chão da história e suas disputas, com aquilo que gostaríamos que ela fosse, com nossos desejos e projetos políticos.

Isso não significa que a definição de um projeto determinado de educação, de teoria pedagógica, de didática, de valores educativos não seja necessária, pois a classe trabalhadora não deve prescindir de projetos próprios em todos os campos³⁷. No entanto, situar a educação em sentido ontológico significa ter em vista que um determinado projeto de educação - o que Lukács chamou de “plano”, uma perspectiva particular e orientada de educação, com um dever ser determinado – deve estar fundamentado na função social que a

³⁷ Tal como foi, por exemplo, a reorganização da educação após a Revolução Russa de 1917, com destacada atuação da revolucionária feminista Krupskaya e também de Lunacharsky, nomeado no pós-revolução como Comissário do povo para a educação.

educação cumpre na totalidade social, o que significa ter em conta suas especificidades e seus limites, e principalmente, ter em conta que a reprodução social em cada contexto exige determinados modelos de educação que reproduzam o que é hegemônico naquela sociedade. Isso implica reconhecer que a direção no qual o conhecimento é encaminhado na atividade educativa é sempre objeto de disputa entre classes e grupos sociais, jamais é a realização inequívoca da emancipação de indivíduos que obtém acesso ao conhecimento.

Por ocasião do fim da segunda guerra mundial, em 1947 Lukács chamava a atenção para as novas possibilidades que se abriam para as sociedades socialistas diante da derrota do fascismo e para a necessidade de se elaborar “planos”, isto é, reflexões aprofundadas que definissem projetos sistematizados para enfrentar na prática social da sociedade soviética os problemas próprios da cultura, da tradição, da ética, da religião, da nação:

O plano econômico é uma premissa e um fundamento indispensável de qualquer movimento cultural. Este movimento relaciona-se estreitamente com o problema da educação. Schiller, ao que me parece, foi o primeiro a afirmar que, para construir uma nova sociedade, seria necessária a existência de um novo homem. Esta convicção é ainda geralmente dominante na mentalidade burguesa e encontra hoje na Unesco uma agência ideológica. Mas todo marxista deve compreender que querer produzir ou educar o “homem novo” desta maneira é uma elucubração vazia ou uma demagogia inútil. Desta maneira, ignora-se o poder necessariamente ativo dos hábitos sociais, que Lenin tanto sublinhou, ignora-se que o que geralmente chamamos de educação em sentido estrito é tão somente uma pequena parte da efetiva educação de todo homem e que as formas e os conteúdos da vida cotidiana operam vigorosamente – às vezes, de modo determinante – sobre a formação interior, seja para o bem, seja para o mal. (LUKÁCS, 2007a, p. 61-62)

Essas palavras de Lukács são cristalinas e plenas de elementos para situar a educação em perspectiva ontológica, ainda que este texto do ano de 1947 seja anterior a sua *Estética* e à *Ontologia*. Em primeiro lugar, qualquer “plano”, isto é, qualquer perspectiva pedagógica que pautar a educação em um sentido determinado, deve levar em conta que esta cumpre uma função social que independe de nossos desejos e de nossos objetivos. Aliás, esse é uma constatação que advém da análise do pôr teleológico desde o trabalho, é próprio da estrutura da ação humana. Nesse sentido, a educação em sentido estrito, as diversas formas sistematizadas de educação formal e não formal, jamais podem ignorar que é apenas uma parte da educação de toda pessoa, sujeita a todo tipo de influência presente na sociedade, própria da educação em sentido amplo. Em segundo lugar, as formas particulares e

sistematizadas de educação devem sublinhar como fundamentais “o papel ativo dos hábitos sociais”, isto é, os valores, as crenças, as tradições, a compreensão simbólica do mundo própria de cada tempo e lugar. Talvez aqui resida o mais importante: não se trata de que a atividade educativa deva apenas reforçar aos hábitos e valores próprios de cada contexto, mas de ter clareza de que a socialização do conhecimento nunca se dá em abstrato, por isso é imperativo identificar na formação moral dos sujeitos reais quais são os elementos que se julga autênticos e quais são os inibidores diante dos objetivos que se pretende atingir. Isso significa que a mediação educativa que prescinde, ignora ou despreza os costumes e a moral própria de determinado contexto se torna, senão um fracasso por ingenuidade, “uma elucubração vazia ou uma demagogia inútil”. Isso é tão mais grave quando se trata da educação da classe trabalhadora e quando se ignora, em função de um ideal que se pretende atingir, o enorme potencial de elementos inerentes à sua formação moral concreta e seus valores reais³⁸.

Assim, o sentido ontológico da educação nos indica que a mediação de caráter educativo nunca é a expressão abstrata da conscientização, do esclarecimento ou da ilustração universal, e sim um encaminhamento de determinados conhecimentos e de uma determinada concepção de mundo a partir de certos valores, que podem cumprir a função social de negar ou de legitimar determinadas relações sociais. A partir dessa perspectiva não é possível ignorar ou revogar o papel das valorações, justamente porque o ser social não é uma objetividade que responde espontaneamente às suas necessidades de modo invariável, como a natureza, mas é um ser que responde a demandas concretas a partir de alternativas através de suas objetivações: “A razão dessa irrevogabilidade das valorações baseia-se no fato de que todos os objetos do ser social não são simplesmente objetividades, mas sem exceção objetivações.” (LUKÁCS, 2013, p. 374)

Do ponto de vista ontológico, da especificidade do ser social, a socialização do conhecimento, em si, pode ser articulada a alternativas diferentes, a distintas concepções de mundo, no amplo espectro valorativo, moral e ideológico, da direita à esquerda. Não deve espantar a ninguém que os intelectuais burgueses, os filhos da burguesia financeira, industrial, comercial e agrícola tiveram e têm uma educação sistematizada empenhada no desenvolvimento de suas capacidades, através da apreensão de conhecimentos sistematizados, e devidamente articulada aos valores de sua classe: competência, meritocracia,

³⁸ Não por acaso, a definição de comunismo por Marx e Engels é precisamente: “O comunismo não é para nós um *estado de coisas* que deva ser instaurado, um Ideal para o qual a realidade deverá se direcionar. Chamamos de comunismo o movimento real que supera o atual estado de coisas”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 38)

individualismo, concorrência, desempenho. Da mesma forma, a formação dos trabalhadores para reagirem às alternativas do modo que se julga adequado pode ser articulada a esses mesmos valores, que são dominantes hoje, ou a valores de insubordinação, resistência, crítica, enfrentamento, coletividade e solidariedade de classe. Mas a realização dessa mediação e de seus objetivos, tanto em um caso como em outro, só pode se efetivar com profundidade se articular o conhecimento objetivo da realidade aos valores próprios dos hábitos sociais de cada contexto concreto, mesmo que seja para enfrentar elementos retrógrados presentes neles.

Um breve texto de Dermeval Saviani, “11 teses sobre educação e política”, presente no livro “Escola e democracia” (2008) evidencia a articulação entre educação e política e se concentra nas características mais essenciais delas. Como toda elaboração de caráter ontológico, é em si mesma insuficiente e demanda complementação histórica. Entretanto, é uma abstração razoável que não ignora que o caráter essencialmente mediador da educação pode ser encaminhado em variados sentidos valorativo, moral, ideológico, progressista ou conservador:

Uma análise, ainda que superficial, do fenômeno educativo nos revela que, diferentemente da prática política, a educação configura uma relação que se trava entre não-antagônicos. É pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode se instaurar sem este suposto. Em se tratando da política, ocorre o inverso. A mais superficial das análises põe em evidência que a relação política se trava, fundamentalmente, entre antagônicos. No jogo político defrontam-se interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer. (SAVIANI, 2008, p. 66)

Além disso, este texto tem a virtude de não identificar a especificidade ontológica da educação com outros complexos sociais, e diferenciando-os, indicar a relação que eles estabelecem entre si:

Com as considerações anteriores espero ter esclarecido a não-identidade e, em consequência, a distinção entre educação e política. Trata-se, pois, de práticas diferentes cada uma com suas características próprias. Cumpre, portanto, não confundi-las, o que redundaria em dissolver uma na outra (...). Entretanto, se se trata de práticas distintas isso não significa que sejam inteiramente independentes, dotadas de autonomia absoluta. Ao contrário, elas são inseparáveis e mantêm relação íntima. (SAVIANI, 2008, p. 67)

Fica evidente que, sendo a educação uma práxis na qual se pretende convencer os outros a agirem do modo que se considera adequado, no capitalismo ela pode ser articulada a

posições políticas diversas a depender dos interesses de cada classe, de modo que a educação sempre tem o que Saviani chama de uma *dimensão política*: “a dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política” (SAVIANI, 2008, p. 68). Essa dimensão política da educação, que potencializa ou despotencializa a prática, implica sempre um encaminhamento valorativo, moral e ideológico do conhecimento.

Diante da relevância dessa questão, não é razoável que na teoria pedagógica crítica permaneça secundarizado o problema da formação moral, na medida em que a formação educativa se dá sempre a partir de determinados valores. Aprofundar essa questão de que a educação pode potencializar ou despotencializar a prática política de determinado grupo é fundamental para superar o idealismo segundo o qual o acesso ao conhecimento sistematizado leva à formação de uma individualidade para si, leva à ilustração e ao esclarecimento.

É evidente que, no contexto histórico da sociedade burguesa, se é “pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando”, este pressuposto é negado pela formação para o apassivamento, para o conformismo, para a aceitação ao que está posto no atual estado de coisas. Ou seja, os educadores não estão, necessariamente, a serviço do educando, pois quase nunca reúnem condições objetivas para formá-lo integralmente, para fazê-lo compreender a realidade natural e social com profundidade, para demonstrar a necessidade de enfrentamento das mais diversas formas de injustiças sociais. Portanto, hoje a educação tem um caráter notadamente político, cumpre uma função ideológica de legitimação da sociedade de classes. É, pois, uma ferramenta política indispensável, à dominação e à resistência. Mais uma vez se mostra aqui a indispensável apreensão dos fundamentos ontológicos: tal como o modo de produção capitalista inverte a relação entre fundante e fundado na relação valor de uso e valor de troca, onde o central se torna a troca e não a satisfação das necessidades sociais possibilitada pelo valor de uso, na educação capitalista ocorre a mesma inversão. O pressuposto ontológico de que o educador está a serviço do educando é historicamente invertido, pois mesmo que o projeto dos educadores seja educar para a emancipação, esta forma de sociabilidade exige conhecimentos e valores que tornem esta reprodução social possível, com todas as suas consequências.

Diante disso, é preciso que a teoria pedagógica crítica no Brasil evidencie o que é próprio da relação não-antagônica entre educador e educando na formação da classe

trabalhadora e o que é próprio da relação não-antagônica entre educador e educando na educação da burguesia. O que em cada contexto particular os fortalece, o que os potencializa e o que os enfraquece e os despotencializa. Isso significaria um salto na abstrata defesa do conhecimento sistematizado para um patamar de articulação entre o conhecimento sistematizado e os elementos da moral própria da perspectiva do trabalho em seus valores mais autênticos, como a insubordinação e a solidariedade de classe.

Fica explícito a partir da análise de “11 teses sobre educação e política” que, sobretudo no capitalismo, a educação nunca se realiza sem uma dimensão política, ideológica, valorativa, pois é sempre uma mediação que se estabelece em uma ou outra direção, que é objeto de disputa. Não é apenas um processo que vai do espontâneo ao elaborado, do caótico ao sincrético, do popular ao erudito sem que a ele se articulem determinados valores sobre as relações sociais tais como estão. Mesmo os conhecimentos sobre a natureza vão demandar determinados valores sociais, por exemplo, nossa relação com a natureza pode ser entendida simplesmente como a história da superioridade “do homem” sobre a natureza, até a crítica moralista ao uso individual da água ou um entendimento mais radical sobre as consequências da produção em escala industrial sem qualquer tipo de regulação. Em se tratando de atividades educativas, os conhecimentos sobre as chamadas ciências naturais também demandam valores sobre esta sociedade. É muito comum, por exemplo, que o tratamento pedagógico sobre alimentação saudável, que em si é cientificamente fundamental, fomente valores pejorativos por pessoas com corpos fora dos padrões estéticos.

Estas direções valorativas correspondem sempre, na prática, à legitimação de determinados interesses em disputa. Isso significa que podemos através da atividade educativa - que envolverá questões de didática, forma, conteúdo e valores -, por exemplo, legitimar a forma latifúndio ou denunciar o genocídio das populações indígenas sua cultura, defender a produção de alimentos orgânicos pela agricultura familiar ou tratar abstratamente de alimentação saudável, reforçando estereótipos que legitimam a padronização ideal dos corpos. Poderíamos dar uma enormidade de outros exemplos para demonstrar que todo conteúdo, todo conhecimento científico, filosófico, artístico, sistematizado ou não, pode ser encaminhado de modo progressista ou conservador. Esses elementos nos revelam a importância de tratar de valores na educação a partir de uma perspectiva ontológica.

Para que ela se aprofunde é indispensável acessar a elaboração de Lukács acerca do sentido ontológico da Ideologia, que problematiza a concepção teoricista de que a disputa pelo conhecimento se dá apenas em termos binarizados entre correto ou falso, verdade ou

mentira, espontâneo ou sistemático, senso comum ou conhecimento científico, desprovidos de valores e disputas históricas concretas.

4.2 A perspectiva ontológica da Ideologia

O sentido ontológico presente na formulação de Lukács sobre a Ideologia talvez seja mais pleno de consequências para a educação do que propriamente suas indicações sobre esta. Neste sentido, os estudos³⁹ mais específicos de exegese da Ontologia sobre educação, que geralmente se centram no capítulo primeiro (“O trabalho”) e no segundo (“A reprodução”), acabam não incorporando essas elaborações sobre “O ideal e a ideologia” presentes no terceiro capítulo, que descortinam elementos da maior importância no movimento da práxis, com particulares consequências para a educação em sentido amplo. Seguramente, a elaboração lukacsiana oxigena a teoria marxista quando submete à crítica a concepção epistemologizante, gnosiologizante e anti-ontológica da ideologia, que supõe que a ideologia é uma falsa consciência, uma concepção equivocada do real, e que o antídoto para romper com ela é o conhecimento objetivo, científico. Porém, conforme a formulação de Marx e Engels, “A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica” (MARX; ENGELS, 2007, p. 533). As perspectivas epistemologizantes criam, assim, uma contraposição formalista entre ideologia e ciência, o falso e o verdadeiro, diante da qual a superação se daria pela transmissão da verdade por meio do conhecimento científico. Parece evidente que, se a discussão sobre o papel dos valores e dos conflitos sociais não comparece nessa questão, ela corre um risco enorme de se reduzir a uma articulação de argumentos lógico-formais esvaziados de história, num caminho que levaria o indivíduo progressivamente do senso comum ao esclarecimento. É justamente nesse ponto que contribui o sentido ontológico de ideologia.

Para Lukács, a ideologia é uma dimensão das atividades sociais marcadas por conflitos, notadamente fundados por conflitos entre as classes sociais. Sendo que toda práxis social demanda alguma organização de sujeitos em grupos, desde o trabalho, toda formação social de grupos com determinado objetivo demanda consensos. Na medida em que desde a Antiguidade até hoje, desde o trabalho até à arte, na produção e reprodução da vida social os

³⁹ Tais como “Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação” (TASSIGNY, 2004) e “O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social” (LIMA; JIMENEZ, 2011).

indivíduos constituem grupos em função de identidades comuns, não é preciso uma grande abstração para perceber que as necessidades, desafios, objetivos e as formas de satisfazê-los não são sempre consensuais e unânimes. Diante da necessidade de resolver os conflitos, é preciso se valer de formas de convencimento, que variam na história, nos lugares e na especificidade da atividade em questão. Assim, o encaminhamento da resolução de um conflito é a marca essencial da ideologia. Claro que seu significado efetivo não diz respeito à resolução de qualquer conflito, mas notadamente àqueles vinculados às questões importantes da reprodução social, conflitos cuja solução não depende simplesmente de um conhecimento correto do mundo, pois envolve relações de subordinação ou insubordinação diante do outro, de outro indivíduo com relativa identidade comum e principalmente de indivíduos de outras classes ou grupos (gênero, raça, orientação sexual, etnia, religião):

Logo, a existência social da ideologia parece pressupor os conflitos sociais, que precisam ser travados, em última instância, em sua forma primordial, isto é, socioeconômica, mas que desenvolvem formas específicas em cada sociedade concreta: justamente as formas concretas da respectiva ideologia. Naturalmente, os portadores ontológicos imediatos de toda atividade social e, portanto, também dos conflitos, são os homens singulares. Por isso mesmo, no plano imediato, todos os conflitos também se manifestam como embates de interesses entre homens singulares ou então entre estes e grupo humanos ou entre dois grupos desse tipo. Nesse tocante, está bem claro que esses grupos, nos casos dados, surgem do fato de que os interesses vitais dos homens singulares que os compõem são os mesmos ou são fortemente convergentes e se mostram antagônicos aos interesses vitais de outros grupos. Nessa situação já está contido, de certo modo, o modelo mais geral possível do surgimento das ideologias, pois esses antagonismos só podem ser enfrentados eficazmente na sociedade quando os membros de um grupo conseguem convencer a si mesmos de que seus interesses vitais coincidem com os interesses importantes da sociedade como um todo, portanto, de que cada um daqueles que defende esses interesses, simultaneamente faz algo útil para a sociedade como um todo. (LUKÁCS, 2013, p. 471-472)

Na letra deste trecho do texto lukacsiano está contida o elemento essencial dessa perspectiva: a ideologia é um aspecto, uma dimensão, um elemento das ações humanas que visam resolver *conflitos*, notadamente conflitos antagônicos, ou seja, que não tratam de mera diversidade de opinião ou de ignorância acerca da verdade objetiva. Tais conflitos são antagônicos porque envolvem relações sociais baseadas na subordinação do outro para a manutenção de alguma forma prática de privilégios. Assim, um conhecimento correto ou incorreto acerca de alguma questão objetiva não se constitui como ideologia se não se converte em práxis, se não fundamenta uma tentativa prática de convencer os sujeitos a darem um encaminhamento de um conflito em determinada direção. Lukács sempre exemplifica com

a diferença entre Galileu, que não tinha a intenção de desconstruir com sua teoria a concepção de mundo religiosa e o poder objetivo que ela impunha, e Giordano Bruno, cujas posições pretenderam deliberadamente desestabilizar ideologicamente o poder da Igreja, intervindo assim nas disputas e conflitos de seu tempo, no período do Renascimento italiano.

O problema da ideologia já ocupou milhares de textos no debate das ciências sociais, e pode ser entendida tanto como um conjunto de ideias e valores, como concepção de mundo, quanto como falsidade ou mentira deliberada. Como indicamos, o elemento essencial de caracterização por Lukács da ideologia em sentido ontológico é sua função social de resolver conflitos, e o fato de a resolução desses conflitos ser encaminhada como violência ou como convencimento, como tortura ou como persuasão, com argumentos lógico-abstratos ou com elementos histórico efetivos, de maneira sincera ou demagógica, constituem questões relevantes, mas não são o essencial para categorizar algo como ideológico ou não ideológico, pois assim se poderia supor que, estando determinada posição ao lado da verdade, sua participação em determinado conflito não teria caráter ideológico, mas científico. A contraposição entre ideologia e verdade para caracterizar algo como ideológico ou não ideológico tende sempre a pautar a ideologia em sentido não ontológico, mas em um dualismo gnosiológico, qual seja, o que se quer combater é ideológico e falso, o que se quer defender é científico e corresponde à verdade, de modo que o caráter dos interesses práticos em conflito e as mais diversas alternativas que se colocam diante deles ficam secundarizados. A posição cientificamente fundamentada não teria, nessa perspectiva, uma dimensão ideológica. Conforme Lukács, isso só pode ocorrer se tal posição científica ou filosófica não chega à práxis social, não se converte em atividade, e portanto, não pode incidir sobre os conflitos decisivos da práxis social.

Nesse sentido se concluiria que na sociedade de classes a verdade seria uma questão científica, gnosiológica e não também uma questão de poder, o que soa problemático para qualquer um que esteja minimamente atento à dinâmica histórica das relações sociais. É evidente que é impossível prescindir da disputa pela verdade histórica, pela objetividade científica, pela fidedignidade aos fatos, mas não é a veracidade de um discurso, de uma teoria, de uma elaboração científica ou filosófica que os caracteriza como ideológicos ou não ideológicos. Eles apenas seriam não ideológicos se fossem universalmente aceitos por todos ou se jamais se desdobrassem da teoria para a práxis, para a correlação de forças em conflito, isto é, caso se reduzissem às prateleiras da teoria.

O aspecto que é decisivo para o sentido ontológico da ideologia evidencia, assim, o essencial, ou seja, a que interesses reais e concretos servem determinada ideologia,

determinada concepção que joga um peso objetivo nas relações sociais. Este aspecto importa justamente porque evita o maniqueísmo epistemologizante que tende a caracterizar as disputas ideológicas como duelos entre bem e mal, verdade e mentira, ciência e ideologia:

Enquanto conhecimento do que é ideologia ela só induz a erro em consequência de seu caráter predominantemente gnosiológico. Com certeza é correto dizer que a esmagadora maioria das ideologias se baseia em pressupostos que não conseguem resistir a uma crítica rigorosamente gnosiológica, especialmente quando esta toma como ponto de partida um intervalo vasto de tempo. Nesse caso, porém, trata-se de uma crítica da falsa consciência; contudo, em primeiro lugar, há muitas realizações da falsa consciência que jamais se converteram em ideologias e, em segundo lugar, aquilo que se converteu em ideologia de modo algum é necessária e simplesmente idêntico à falsa consciência. Por essa razão, só é possível compreender o que realmente é ideologia a partir de sua atuação social, a partir de suas funções sociais. (LUKÁCS, 2013, p. 480)

Esta crítica ontológica ao critério meramente gnosiológico importa à teoria pedagógica porque afirma enfaticamente que todo encaminhamento do conhecimento apreendido que pretenda dar resolução aos conflitos sociais têm caráter ideológico. Em suma, a ideologia não é, necessariamente, uma falsa consciência ou uma ferramenta própria da burguesia, mas sim de todos que pretendem enfrentar os conflitos próprios dessa sociedade em alguma direção. É evidente que a concepção ideológica burguesa é, fundamentalmente, falsa, não resiste tampouco à crítica científica. No entanto essa crítica feita a partir do ponto de vista da classe trabalhadora precisa se desdobrar em enfrentamento concreto, para além da concepção teórica, ou seja, a compreensão científica precisa ser realizada ideologicamente pela práxis.

Dessa forma, deveria importar à teoria pedagógica crítica brasileira superar os limites da denúncia como “ideologia” do ocultamento de contradições sociais pela relativização do conhecimento, e além disso, se ocupar não apenas da defesa do conhecimento sistematizado, mas também do problema do encaminhamento ideologicamente orientado do conhecimento, isto é, dos valores que se articulam a ele na prática educativa. Por isso, a questão da ideologia é decisivamente marcada pelos valores sociais e coloca à teoria pedagógica a necessidade de que ela se ponha a enfrentar os conflitos sociais candentes deste tempo, se articulando às disputas reais dos trabalhadores brasileiros, realizando, assim, a pedagogia crítica neste chão histórico-social. Tratando “Sobre o ideal e o ideológico no Lukács tardio” (VEDDA, 2011), o argentino Miguel Veda assinala:

Lukács entende que, a despeito do caráter progressista ou regressivo que uma estrutura ideológica tenha, sua efetividade para dirimir conflitos será praticamente nula a menos que certa estrutura consiga mobilizar e organizar setores da população que, em determinadas circunstâncias históricas, tenham conseguido tornar-se decisivos. (VEDDA, 2011, p. 29)

Em suma, é preciso que se assuma enquanto agente ideológico, se vincular ao enfrentamento dos conflitos sociais, e não se reduzir à defesa do conhecimento científico nas disputas com o relativismo científico, ainda que este papel seja indispensável. O sentido ontológico de ideologia exige que toda reflexão crítica sobre educação assuma o encaminhamento valorativo e ideologicamente orientado do conhecimento, para além da defesa de uma concepção “correta” do mundo que colida com uma concepção falsa do mundo. Como já afirmamos, estas disputas sobre o que é correto e o que é falso, o que é honesto e o que é hipócrita, são inelimináveis e constituem parte fundamental da reprodução dos conflitos sociais em todas as esferas, porém, não pode nos levar a uma posição cientificista, supostamente desideologizada. Portanto, a defesa do conhecimento científico e da verdade histórica permanece indispensável.

Importa, pois, situar a moral não como uma abstrata exigência inequívoca imposta pela objetividade social, nem uma invenção de subjetividades individualmente isoladas, tampouco a encarnação do bem ou do mal, mas como um momento real do ser social, que se realiza a partir de um conjunto de ideias e valores próprio de determinado grupo particular, vinculado às demandas reais de sujeitos que se objetivam. Portanto, a moral e a ética não são entidades puras que antecedem metafisicamente as ações dos sujeitos e os guiam em suas atividades. Elas são construídas justamente diante das demandas concretas, dessas ações reais e das alternativas por elas colocadas, que têm em vista um dever-ser. Como desde o modo de produção escravista a sociedade é marcada por uma divisão social do trabalho que produz interesses antagônicos, é evidente que a marca substancial da moral é a diferenciação conflitante entre diferentes pontos de vista morais, que no seio das disputas históricas, desde suas perspectivas particulares, se reivindicam universais, isto é, éticas. Na práxis, essas disputas que engendram a moral são compostas essencialmente por diferentes concepções dos meios e dos fins, isto é, quais necessidades sociais são mais candentes e quais são os meios mais adequados para satisfazê-las. A referência à estrutura do pôr teleológico nessa definição da moral como momento real do ser social é aqui esclarecedora. Problematicando as concepções equivocadas sobre a moral, Lukács afirma:

A refutação desses dois falsos extremos só pode realizar-se de um patamar em que as motivações morais, éticas etc. dos homens apareçam como momentos reais do ser social; momentos que, mesmo operando – com maior ou menor eficácia – sempre no interior de complexos sociais contraditórios, mas unitários na sua contraditoriedade, constituem, no entanto, componentes reais da práxis social; desse modo, por sua própria constituição, desempenham um papel decisivo para estabelecer se é adequado ou inadequado, justo ou reprovável determinado meio (determinada intervenção dos homens para decidir de um modo ou de outro suas alternativas) para a realização de um fim. (LUKÁCS, 2013, p. 153-154)

Sendo a moral uma determinação particular, comum a indivíduos com um mesmo pertencimento identitário, mas em permanente relação com outras concepções sobre meios e fins, é evidente que os valores que compõe a moral dos trabalhadores não são isentos de contradição, de incoerências e de divergência entre seus meios e seus fins particulares, afinal em toda sociedade as ideias dominantes são as ideias da classe dominante⁴⁰. Seria ingenuidade demasiada insistir no potencial ideológico e transformador da moral da resistência como algo puro e homogêneo, portador de todas as virtudes. Porém, nela está o que há de potencialmente mais avançado para uma transformação radical de todas as formas de subordinação, desde o assalariamento até a opressão patriarcal e colonialista, própria da constituição histórica real do capitalismo, tanto no centro quanto na periferia do mundo. Na medida em que são elementos diferenciadores entre as classes e suas concepções de mundo, não é razoável se abster da discussão sobre a questão dos valores e da moral na educação, afinal se atentar para os valores e para a moral é imprescindível para a formação e aprofundamento da consciência de classe.

Nesse sentido, a esfera do cotidiano joga um peso fundamental, pois é nele que se travam as disputas permanentes dos conflitos sociais, cujos grandes eventos históricos são resultados, sínteses de um acúmulo cotidiano das relações de poder. Sendo o problema do cotidiano algo bastante forte na teoria pedagógica⁴¹, por vezes fetichizado e naturalizado e por vezes tomado como sinônimo de pura imediatez irrefletida, é preciso situá-lo a partir da função que cumpre na reprodução social, afinal o cotidiano é ineliminável. É preciso

⁴⁰ “Realmente, toda nova classe que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade” (MARX; ENGELS, 2007, p. 48).

⁴¹ As vertentes pragmáticas na educação, sobretudo a partir de Dewey, tomam o cotidiano como principal referente da ação educativa, o que a torna presa à imediatez da vida, incapaz de fazer abstrações mais sofisticadas, como as filosóficas e históricas, por exemplo. Por outro lado, as críticas a essa concepção não raro situam o cotidiano como sinônimo de espontaneidade, que seria superada por reflexões não cotidianas, o que nem sempre considera a função prática fundamental que o cotidiano cumpre na reprodução do ser social, conforme a posição lukacsiana reivindica.

certamente escapar da compreensão do cotidiano como *lócus* da espontaneidade autêntica, da poética simplicidade da vida, que condena a maioria ao não acesso à riqueza das produções humanas. No entanto, é no cotidiano que se realiza e se objetiva a reprodução social mediada pelo conhecimento e pelos valores nas mais diversas práxis, sendo que os momentos de abstração sofisticada apenas podem se desvincular dos problemas candentes do cotidiano de toda sociedade como escapismo ou como aristocratismo erudito. Não por acaso, Lukács questiona a tendência de as teorizações aristocráticas ignorarem as influências dos valores e hábitos dos “de baixo” na vida dos privilegiados:

Parece-nos que esse fluxo alternado de posicionamentos perfaz, nesse tocante, o complexo de problemas mais importante da vida cotidiana. Sobre as influências que partem do centro para a periferia até se encontram ocasionalmente investigações (há diversas investigações sobre como bens culturais “desceram”, isto é, como sua eficácia passou de “cima” para “baixo”). Totalmente carente de pesquisa, em contraposição, permaneceu o movimento contrário, principalmente porque o aristocratismo doutoral da classe erudita tem a forte tendência de encarar tais efeitos como irrelevantes, de acreditar que tudo o que é pensado, sentido, vivenciado “em baixo” só pode constituir uma repercussão dos impulsos vindos de “cima”. (...) tais posicionamentos prático-cotidianos diante das respectivas questões prementes fluem ininterruptamente de “cima” para “baixo” e de “baixo” para “cima” (...). Quando eventualmente alguém se admira de como tais comunicações podem suceder, inclusive em sociedades pouco progredidas, a resposta a isso é extremamente simples: até mesmo o mais renomado dos pensadores, políticos, artistas etc. vive pessoalmente uma vida cotidiana, cujos problemas jorram incessantemente sobre ele através dos acontecimentos diários do seu dia a dia, através da cozinha, do quarto das crianças, do mercado etc., tornando-se atuais para ele e provocando decisões, inclusive do tipo espiritual, da parte dele. (LUKÁCS, 2013, p. 439)

Assim, a necessária crítica do cotidiano no capitalismo como *lócus* da imediatividade e do espontaneísmo não pode ignorar que é nele que se realizam as práxis, a produção da materialidade da vida social e a reprodução social das mais diversas sociedades, classes, grupos seus valores e conflitos correspondentes, carregados de dimensão ideológica. As influências culturais entre os de baixo e os de cima são dinâmicas, e mesmo que os valores dominantes sejam os da classe dominante, a produção simbólica, cultural, artística, científica e ideológica dos trabalhadores também compõe uma influência nos costumes dos “de cima”⁴². Não se trata, portanto, de pretender “descotidianizar” aristocraticamente a vida,

⁴² Pode-se constatar esse ponto na universalização de gírias e modos de comportamento tipicamente periféricos, indicado pelo *Racionais MC's* em *Negro drama* (2012): “Nóis é isso e aquilo, o que?/ Ceis não dizia?/ Seu filho quer ser preto, ah, que ironia”. Importante se atentar para o sentido amplo da expressão “seu filho quer ser preto”, que sugere a adoção de costumes, valores e hábitos próprios da

mas de incorporar a ele a compreensão de questões naturalizadas pelas ações mecânicas e irrefletidas. Não por acaso, o “não cotidiano” dos eruditos implica sempre atividades cotidianas de camadas trabalhadoras, desde o serviço doméstico até a produção das diversas condições que tornam possíveis “suspender” o cotidiano no capitalismo. Nesse sentido, as atividades cotidianas e mecânicas da vida, tal qual o trabalho, são inelimináveis e só podem ser reduzidas quando amplamente socializadas. Assim, é de fundamental importância para a atividade educativa, notadamente para a realização efetiva de aprendizagem significativa, que a compreensão de cientificidade e sua vinculação ideológica não percam jamais o vínculo com o cotidiano:

Falando de modo bem geral, trata-se aqui, portanto, de uma cientificidade que não perde jamais o vínculo com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la de forma crítica e desenvolvê-la, elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência. É precisamente nesse ponto que ela se contrapõe a toda filosofia construtivista – em termos lógicos ou outros quaisquer. O repúdio crítico das falsas ontologias surgidas na filosofia, porém, não implica, de modo algum, que essa cientificidade assuma uma atitude antifilosófica. Pelo contrário. Trata-se de uma cooperação consciente e crítica da ontologia espontânea da vida cotidiana com a ontologia corretamente consciente em termos científicos e filosóficos. (LUKÁCS, 2012, p. 293)

Ainda que o cotidiano fetichizado e espontaneísta da vida capitalista mereça severa crítica, na medida em que condena maiorias à incapacidade de organizar e elaborar sua indignação, a desconsideração dos elementos ativos e candentes do cotidiano que afeta de forma significativa os sujeitos pode resultar em uma atividade educativa inócua e impotente, mesmo que esta seja plena de conhecimentos sistematizados, científicos, filosóficos e artísticos. Não por acaso, nesse movimento se tende a ignorar tudo que afeta e funciona no cotidiano das pessoas, assumindo como verdadeiro, correto e superior apenas o que a teoria mais abstrata e complexa produziu. Nesse sentido, é preciso estabelecer claramente uma relação orgânica entre a “ontologia da vida cotidiana” - isto é, uma teoria do ser e da sociedade que opera espontaneamente e funciona objetivamente no chão histórico cotidiano de cada lugar -, o conhecimento científico e o encaminhamento prático de ambos a partir de determinados valores, da moral e da ideologia própria dos insubordinados. É preciso inverter o movimento que se afasta das formas reais e cotidianas pelas quais os trabalhadores

cultura negra por pessoas não negras, notadamente de fora da periferia. Da mesma forma a generalização das expressões “mano”, “mina”, “firmeza”, “da hora”, entre tantas outras, demonstra a influência da cultura periférica para toda a sociedade.

produzem a riqueza da sociedade, pois este movimento se aproxima da pretensão de desideologizar a teoria pedagógica crítica, que acaba esgotada na disputa entre teorias. Acaba por promover um enfrentamento acadêmico binarizado entre o “científico” e o “ideológico”, que tem implicado em se ausentar da arena de disputas reais, concretas e cotidianas que estão para além da universidade.

Para constatar que o critério gnosiológico de ideologia é reducionista basta pensar em nossa experiência histórica recente, por exemplo, nas polêmicas sobre o que a direita tem chamado de “ideologia de gênero”, isto é, a ideia de que os gêneros masculino e feminino são construídos socialmente, e não dados em função do órgão genital. Para a posição conservadora se trata de uma “ideologia”, de uma mentira e uma falsidade, na medida em que para o conservadorismo a identidade masculina ou feminina não é social e historicamente construída, mas definida biologicamente em função do órgão genital. Trata-se do sentido epistemologizante de ideologia, pois é entendida como sinônimo de erro ou mentira, o que esconde os interesses de perpetuação de um patriarcado heteronormativo. Obviamente, a disputa por demonstrar se a identidade de gênero é aprendida socialmente por meio da educação ou definida pelo órgão genital, isto é, a disputa por demonstrar a verdade histórica é parte indispensável desse conflito. No entanto, não se trata simplesmente de uma disputa entre a verdade e a mentira, como supõem os conservadores, mas sim uma disputa pelo enfrentamento ou pela manutenção do patriarcado capitalista e seus valores.

Outro exemplo que ilustra o reducionismo dessa compreensão de ideologia pode ser observada na polarização dos entendimentos acerca do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT) em 2016. A enorme polarização sobre se foi um golpe ou não mostra a insuficiência da concepção epistemologizante de ideologia, pois fica evidente que a realidade é efetivamente mais complexa para caber na dualidade verdadeiro ou falso, científico ou ideológico. Tanto na questão sobre a identidade de gênero como neste caso, os conhecimentos produzidos sobre os fatos - que desembocaram no golpe de caráter midiático, jurídico e parlamentar que levou Michel Temer à proa das reformas que aprofundaram os ataques aos direitos dos trabalhadores – e os juízos sobre eles têm caráter ideológico em ambos os lados, pois cumprem a função social prática de pretender resolver conflitos sociais e tentarem convencer os sujeitos a encaminhar a resolução do problema em determinada direção. Não se trata, novamente, da mera efetivação de conhecimentos científicos, de sua realização inequívoca na práxis, mas de seu encaminhamento a partir de valores determinados em disputa no terreno das lutas de classes em nosso país.

Há um terceiro caso emblemático que reafirma o sentido ontológico de ideologia. Em 2011, por ocasião das manifestações contrárias aos massivos investimentos públicos em estádios brasileiros que receberiam os jogos da Copa do Mundo de 2014, o ex-jogador Ronaldo afirmou: “Sem estádio não se faz Copa, amigo. Não se faz Copa do Mundo com hospital. Tem que fazer estádio⁴³”. A afirmação é rigorosamente verdadeira do ponto de vista científico, afinal, de fato não se faz Copa do Mundo com hospitais. Poderíamos sem dúvidas constatar que Ronaldo está com a razão. No entanto, esta afirmação verdadeira não está solta no mundo das ideias, tampouco está buscando enfrentar as ideias falsas num terreno teórico sem vinculações políticas, morais e ideológicas concretas. Trata-se de uma afirmação verdadeira e profundamente reacionária, na medida em que buscava deslegitimar os protestos populares que reivindicavam maiores investimentos em políticas públicas, como a construção de hospitais, e rejeitar os investimentos em estádios, que depois foram em sua maioria privatizados. Trata-se de um exemplo cristalino que demonstra que a binarização “verdadeiro ou falso” não dá conta da complexidade dos conflitos sociais e não serve para caracterizar o fenômeno da ideologia como aquilo que é falso ou mentiroso.

Portanto, as mais diversas concepções que fundamentam ações práticas e concretas que encaminham resoluções aos conflitos sociais - seja a defesa do binarismo de gênero de caráter heteronormativo, seja da compreensão histórica da identidade de gênero, seja a tese de que o *impeachment* destituiu a presidenta Dilma em função de “pedaladas fiscais” ou a que sustenta que houve um golpe de Estado que reconduziu a direita mais conservadora ao poder, seja a posição reacionária do ex-jogador Ronaldo ou a das lutas que exigiam mais investimentos públicos em setores como a saúde – são, todas elas, ideologias. Elas reafirmam que o que caracteriza uma posição como ideologia não é sua correção ou sua falsidade teórica, mas sua capacidade de influenciar novos comportamentos na tentativa de resolver conflitos sociais, ainda que a disputa pela verdade histórica de cada posição seja imprescindível no movimento de participar dos conflitos. Desde a direita até a esquerda, da posição conservadora à revolucionária, há sempre um elemento ideológico nas concepções que, levadas à práxis, encaminham soluções para os conflitos sociais. Resta saber qual é o caráter do interesse de cada posição, suas raízes de classe e suas eventuais consequências.

Certamente não compreenderíamos com profundidade este sentido de ideologia se não apreendêssemos, antes, a dinâmica essencial e os elementos fundamentais do pôr

⁴³ Disponível em <<https://www.terra.com.br/esportes/futebol/copa-2014/ronaldo-fala-em-nome-do-povo-e-derrapa-nao-se-faz-copa-com-hospital,5cd91d81c499a310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>> Acesso em 20 ago. 2018.

teleológico, do modo próprio de operar do ser social em seus atos singulares. Eles nos mostraram que nenhuma daquelas narrativas, nenhuma dessas posições políticas são a mera efetivação social de conhecimentos científicos apreendidos anteriormente, mas o encaminhamento em determinada direção de conhecimentos assentados em certos valores, que pretendem realizar na reprodução social a solução de conflitos sociais com vistas a um fim, a um dever-ser. Portanto, acusar a direita golpista de fazer ideologia ou dizer que ela mente, ainda que seja uma mediação ineliminável da disputa política, é insuficiente. O decisivo está em demonstrar que sua prática ideológica, tal como a dos revolucionários, é uma mediação para realizar determinados interesses e consequências reais e concretos em cada conjuntura. Neste caso específico, principalmente para destruir direitos trabalhistas e aprofundar um sistema de privilégios de uma elite historicamente golpista como a brasileira. Assim, apreender cientificamente a objetividade, demonstrar que o que houve foi um golpe assentado em mentiras e falsidades, como a narrativa da irresponsabilidade fiscal do governo Dilma – fundado em uma conciliação de classes em evidente fragilidade -, ainda que imprescindível, não é o decisivo, mas sim mostrar que o golpe e a prática de dizer que o “Estado gasta demais” é uma mediação para garantir privilégios históricos da burguesia brasileira, arremedada pela classe média. Privilégios estes que, aliás, nem sequer foram ameaçados pelos governos petistas.

Todas essas questões sobre o sentido ontológico da ideologia têm impactos bastante férteis para a teoria pedagógica crítica. Para Lukács, tanto o conhecimento vinculado aos valores e à moral burguesa quanto o conhecimento vinculado aos valores e à moral dos trabalhadores podem ser ideológicos, na medida em que, na arena da práxis concreta, se colocarem em disputa em função de determinado dever-ser, de um horizonte por eles desejado. Mesmo o conhecimento sistematizado, científico, filosófico, artístico pode ser encaminhado a partir de valores conservadores, cuja direção ideológica engendra uma moral baseada na manutenção da ordem, dos valores burgueses e de sua produção cultural correspondente. Dessa forma, valores tão caros à perspectiva crítica em educação, segundo a qual os dominados precisam dominar o que os dominadores dominam, só podem ser efetivos se articulados ideologicamente com a insubordinação própria de uma moral combativa da classe trabalhadora. Do contrário, dominar o que os dominadores dominam servirá para a assimilação de valores próprios do mercado e da lógica burguesa, o que aliás é muito comum, resultando, no máximo, em uma melhor ocupação na divisão social do trabalho assalariado.

Pedagogicamente, a referência à ideologia como sinônimo de falsidade e exclusiva da elaboração burguesa cumpre um papel bastante previsível e problemático: o

conhecimento científico se torna diretamente sinônimo de esclarecimento e emancipação. Isto tem tornado circular a defesa da socialização do conhecimento, que apesar de necessária, se esgota em si mesma. Não deve espantar a ninguém que a formação das elites - a síntese entre o capital agrário, industrial, comercial e financeiro -, voltada para as demandas de direção das tendências do mercado e das melhores possibilidades de acumulação de capital através da exploração do trabalho, também está assentada no conhecimento sistematizado. A afirmação circular sobre a importância do conhecimento se aprofunda dentro das pedagogias críticas sobretudo porque as pedagogias escolanovistas relativizam o conhecimento sistematizado e valorizam o conhecimento espontâneo, empírico, próprio da imediatez. Assim, tendo em vista combater a “ideologia” falsificadora da realidade e o relativismo pedagógico, a defesa do conhecimento científico parece esgotar o debate pedagógico crítico, promovendo um enorme silenciamento – principalmente na universidade - sobre os valores e as questões morais da formação dos filhos da classe trabalhadora⁴⁴.

O que a análise atenta à realidade e assentada no sentido ontológico da educação e da ideologia põe em relevo é que o papel do conhecimento na educação dos filhos de trabalhadores se torna estéril se dicotomizado de sua unidade com os valores, neste caso, valores de uma perspectiva classista combativa. Sem elas, nos tornamos repetidores do mito positivista e iluminista segundo o qual o conhecimento científico nos levará ao caminho do desenvolvimento das individualidades e de uma sociedade moderna esclarecida, livre da ignorância. O “esclarecimento” se torna, assim, um valor universal abstrato vazio de significado histórico, como se o acesso ao conhecimento sistematizado garantisse que seu encaminhamento ideológico na práxis se desse sempre na perspectiva de valores humanistas, da luta, da resistência e do enfrentamento. É comum, aliás, que a posição conservadora dentro da escola pública combine a defesa do acesso ao conhecimento à narrativa da meritocracia e do esforço individual, o que não pode senão trazer um estranhamento à perspectiva da luta coletiva. Assim, a defesa do conhecimento científico se mostra rigorosamente abstrata se não

⁴⁴ Quando se toma contato com as experiências de educação mais diretamente vinculadas a iniciativas populares, é notável que as questões dos valores e de uma moral que é própria da classe trabalhadora aparecem com força, pois é decisiva à sua prática social real. Basta pensar no papel que cumpre o lema “Nóis por nóis” dentro da cultura *Hip Hop*, instigada pela expressão africana “Ubuntu”, que significa “eu sou porque nós somos”. Articulada a um vigoroso pertencimento a valores de resistência popular, na cultura *Hip Hop* os chamados “quatro elementos” – o *grafitti* enquanto expressão das artes visuais, os *B-boys* ou *B-girls* na dança que é o *break*, *MC's* na poesia que é o *rap* e *Dj's* na discotecagem – se somam ao “quinto elemento”, que não é mais uma manifestação artística, mas precisamente o *conhecimento*. Há, portanto, uma articulação orgânica entre conhecimentos e valores nas expressões da cultura popular e suas formas de educação que merecem maior atenção das teorias pedagógicas críticas. A ela dedicamos o Capítulo 5.

articulada a um projeto político, ideológico, moral e a partir de valores de insubordinação ao capital.

É interessante notar que a estreiteza dessa perspectiva gnosiologizante, que toma o conhecimento como elemento emancipador em si, já era indicada por Dostoiévski no século XIX em seu célebre romance “Crime e Castigo” (DOSTOIÉVSKI, 2009). Em diálogo com o protagonista Raskolnikov, o personagem Liebeziátnikov afirma que ouviu dizer de experiências de um professor em Paris - esta permanente referência ao “esclarecimento erudito” - que pretendia curar a loucura a partir do convencimento lógico, a partir da hipótese de que a loucura seria apenas carência de conhecimento, uma “concepção incorreta das coisas”:

Perdão, perdão; é claro que para Catierina Ivánovna é bastante difícil compreender; mas é do seu conhecimento que em Paris já se fizeram sérias experiências com a possibilidade de curar os loucos apenas mediante convencimento lógico? Um professor de lá, cientista sério, que morreu há pouco tempo, imaginou que é possível curar dessa maneira. A ideia central dele é de que no organismo dos loucos não existe uma perturbação especial e que a loucura é, por assim dizer, um erro de lógica, um erro de juízo, uma concepção incorreta das coisas. Ele foi refutando gradativamente a doença e, imagine, obteve resultados, segundo dizem! Mas como nesse processo ele também usou duchas, os resultados desse tratamento são, é claro, objeto de dúvida... Ao menos assim parece... (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 433)

E quando diz à Raskolnikov: “Mas vou falar disso: se a gente convence logicamente uma pessoa de que ela, em essência, não tem de que chorar, ela deixa de chorar. Isso é claro. Você não acha que deixa?”, ele lhe responde: “Neste caso seria fácil demais viver” (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 433).

A personagem de Dostoiévski destaca, de modo caricatural, um elemento muito comum ainda hoje entre nós, que é a hipótese de que a ausência de um desenvolvimento “normal” do psiquismo, a negação da formação integral dos sujeito, está condicionada unicamente pela falta de conhecimento sistematizado, literalmente pela “ignorância”. Entendessem bem as coisas de maneira lógica os loucos seriam curados. De modo semelhante ao “cientista sério” dostoiévskiano - devidamente situado em Paris - é frequente na teoria pedagógica crítica brasileira creditar unicamente, de maneira lógico-formal e epistemologizante, à apreensão do conhecimento o papel de motor do desenvolvimento. Porém, seríamos francoatiradores de polêmicas fáceis e reféns da lógica da curvatura da vara se, evidenciando o formalismo desse raciocínio, passássemos a desprezar o conhecimento científico, filosófico e artístico. Definitivamente, esses são imprescindíveis e não se aprofunda

a perspectiva dos movimentos de insubordinação sem eles, sem a sistematização de conhecimentos com profundidade, baseados na perspectiva da totalidade e da não fragmentação.

Os fundamentos da articulação entre conhecimentos e valores são indicados na introdução da célebre obra do historiador inglês Eric Hobsbawm “Era dos Extremos” (1995), sobre o breve século XX:

A principal tarefa do historiador não é julgar, mas compreender, mesmo o que temos mais dificuldade para compreender. O que dificulta a compreensão, no entanto, não são apenas nossas convicções apaixonadas, mas também a experiência histórica que as formou. As primeiras não são fáceis de superar, pois não há verdade no conhecido mas enganoso dito francês *tout comprendre c'est tout pardonner* (tudo compreender é tudo perdoar). Compreender a era nazista na história alemã e enquadrá-la em seu contexto histórico não é perdoar o genocídio. De toda forma, não é provável que uma pessoa que tenha vivido este século extraordinário se abstenha de julgar. O difícil é compreender. (HOBBSAWM, 1995, p. 15)

Em sendo parte da introdução de uma obra de caráter histórico, Hobsbawm indica que o principal desafio do historiador é evidenciar os elementos centrais, a essencialidade, as tendências e o sentido do desenvolvimento e das disputas presentes em determinado período da história. Por outro lado, marxista competente que é, Hobsbawm está longe do mito positivista segundo o qual o cientista não deve se envolver com questões pertinentes ao dever-ser, isto é, não deve julgar nem se posicionar diante dos fatos próprios da realidade tendo em vista o que, a partir de uma análise teórica rigorosa do ser, seria desejável para o futuro. Mesmo não se abstendo de julgar, no ofício de produzir uma reflexão objetiva sobre a história sua tarefa principal é compreender e permitir que se compreenda, ou seja, compreender e explicar. Tal como tratamos no Capítulo 1 sobre a universalidade da valoração, Hobsbawm sublinha que não é possível conhecer e se abster de julgar a história, desde a mais distante até a que nos rodeia mais de perto. Porém, isso não nos isenta do ofício de compreender objetivamente, de maneira independente de nossos desejos mais imediatos, de buscar os elementos essenciais e fenomênicos da realidade sem enquadrá-la em nossa vontade subjetiva. Lukács chamou de “desantropomorfização” a análise que não projeta na realidade nossos desejos subjetivos imediatos, mas apreende a objetividade de modo fidedigno em seu ser em si:

Desantropomorfização, contudo, como a expus na minha estética, representa simplesmente aquela espécie de espelhamento da realidade (e sua aplicação

à práxis) que a humanidade idealizou para si mesma, a fim de conhecer, do modo mais aproximado ao adequado, a realidade em seu ser-em-si. (LUKÁCS, 2013, p. 332)

Desse modo, sem projetar na história seus desejos, fazendo uma análise objetivamente rigorosa do século XX e, ao mesmo tempo, sem se abster de julgar, a posição de Hobsbawm nos dá provas de uma articulação ontológica precisa entre conhecimento e valores, justamente porque nessa unidade não se confunde o que é análise objetiva e o que é valoração. Nesse preciso sentido, Lukács nos mostra que, em Marx, a valoração, o entusiasmo ou a decepção, não turva a análise objetiva dos elementos reais do ser, pelo contrário, dependem dela, isto é, seu entusiasmo ou sua decepção valorativa são posteriores à análise objetiva:

A concepção de Marx, sem falar de suas repercussões posteriores, é mais autenticamente ontológica que a de Hegel, porque separa de forma limpa questões atinentes ao ser de questões atinentes ao valor, investiga ontologicamente suas interações reais de modo imparcial, faz com que os valores de fato ascendam da realidade e nela atuem sem violar a autenticidade do puro ser. Por essa razão, ele não permite que ser e valor se relacionem e interajam de modo ambíguo para, então, no final – entusiasmado ou decepcionado –, compreender sumariamente a totalidade do ser. (LUKÁCS, 2013, p. 308-309)

Garantida essa unidade entre conhecimento e valoração e na medida em que segundo Hobsbawm nunca nos abstermos de julgar, o problema decisivo para a prática educativa consiste em saber em que direção os educadores encaminharão esses valores sobre o conhecimento da história e das demais ciências, se a partir de uma moral reacionária com a de Pinochet, Geisel, Trump ou progressista e revolucionária, como as que motivaram as experiências de libertação nacional na América Latina, uma moral notadamente anti-imperialista comum a Che, Fidel e Marighella.

Em síntese, carecemos de atenção na teoria pedagógica crítica ao momento do julgar e da valoração, pois, se comparecem na própria produção do conhecimento e no processo de pesquisa, os juízos valorativos são muito mais evidentes no momento da socialização do conhecimento, no processo de ensino e aprendizagem próprio da atividade educativa. Todo conhecimento socializado - notadamente sobre as ciências humanas, mas também nas ciências exatas e biológicas – é encaminhado na prática social em determinada direção, carregado de valores e de potencial ideológico. Porém, o que parece contribuir para

paralisar sobre esta questão é o entendimento de que tratar de valores é algo tipicamente idealista e, principalmente, de que a ideologia seria sempre uma falsificação do real.

Diante de uma juventude substancialmente subordinada ao sub-consumismo e aos valores burgueses universalizados, importa pautar na teoria e na prática pedagógica o papel do conhecimento articulado aos valores próprios de uma moral da insubordinação, afirmando e construindo a dimensão combativa da ideologia da classe trabalhadora.

4.2 Conhecimento e valores na formação de uma moral da insubordinação

Vamos às atividades do dia:
Lavar os copos
Contar os corpos
E sorrir
A essa morna rebeldia
(Lion man - Criolo)

Devemos salientar que o desafio colocado aqui não é o da *construção* educativa de uma moral ou de uma ideologia vinculada aos trabalhadores, afinal de contas elas já existem. Portanto, não será tarefa da produção teórica inventá-las, mas aderir a elas e fomentá-las. O que falta à nossa elaboração pedagógica crítica, notadamente circunscrita à universidade, é uma vinculação orgânica com os movimentos reais de insubordinação ao capital e suas tantas formas de colonizar as camadas trabalhadoras. Paradoxalmente, existe na perspectiva crítica um grande silenciamento sobre a identidade real dos trabalhadores brasileiros, sobre seus valores concretos diante de seus dilemas e violências particulares. Prescindindo deles e tentando elaborar proposições pedagógicas a partir do alto de uma pós-graduação divorciada das necessidades candentes da maioria da população, não se faz mais do que perpetuar a universidade que temos, produtivista e fechada em si mesma, que segundo o censo de 2010 está restrita a menos de 10% da população (IBGE⁴⁵). Segundo o lúcido juízo de Florestan Fernandes sobre a cultura universitária brasileira:

A universidade adere à internacionalização, deslocando para o plano ideal a confrontação crítica com a sociedade, perdendo densidade e substância, como se a história a partir de dentro fosse extemporânea e marginal. Ocorreram enormes saltos, quantitativos e qualitativos, porém sem amadurecimento da consciência militante de que o Brasil não é um comensal

⁴⁵ Segundo o censo realizado pelo IBGE, em 2010, apenas 7,9% da população brasileira tinha concluído o ensino superior. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/17725-numero-de-brasileiros-com-graduacao-cresce-10983-em-10-anos>. Acessado em 07/12/2017.

passivo da civilização consumida aqui dentro. A revolução cultural deixa de ser o alvo histórico e a ambição de inventar saber original, de resolver o sistema universal da ciência, da arte, da filosofia, da educação e da tecnologia se perde pelos meandros de um colonialismo camuflado, que circula na direita, no centro e na esquerda. (FERNANDES, 1989, p. 84)

Não parece ofender ninguém que na tradição acadêmica a teoria pedagógica brasileira esteja efetivamente de costas tanto para a América latina, quanto para a produção cultural dos trabalhadores brasileiros, de sua cultura popular, da riquíssima tradição estética nordestina, dos cantos do trabalho, da canção latina de resistência às ditaduras, do movimento *hip hop* nos grandes centros urbanos, nos pontos de cultura com as mais diversas expressões da cultura popular, na capoeira que não se esqueceu de sua raiz nos quilombos, dos saraus nas periferias, entre tantas outras. Estas são consideradas produções culturais “menos desenvolvidas”, “menos elaboradas” em função de não terem, supostamente, a mesma sofisticação técnica da arte “erudita”, “clássica”, “acadêmica”. Pouca coisa é dita, porém, sobre a quase completa desvinculação dessa arte erudita com as questões candentes de nosso tempo histórico e de seus conflitos fundamentais, na medida em que sua catarse é de tipo fundamentalmente contemplativo. Perde-se, assim, em nome de uma suposta sofisticação técnica, da forma, aquilo que é mais caro à mobilização da luta no terreno da arte, que é a perspectiva realista.

Diante disso, é preciso abandonar a tradição academicista, produtivista e aristocrática, bem como o mito do intelectual que contribui com sua classe produzindo artigos, que não raro são lidos apenas por seus pares. O que é substancial é a adesão orgânica às mais diversas formas pelas quais os trabalhadores e trabalhadoras se organizam e encaminham ideologicamente o conhecimento que apreendem, nos movimentos populares como o MST, o MTST, no movimento estudantil universitário e secundarista, nos sindicatos e partidos de esquerda, entre tantas outras.

Seria também expressão de formalismo pretender abandonar a lógica formal que imagina que a revolução dependa do acesso pedagogicamente orientado ao conhecimento sistematizado propondo a “construção” de uma “nova” moral, de “novos” valores ou a criação de uma ideologia própria dos trabalhadores. Desde que há uma formação de classes antagônicas entre si há uma moral correspondente a cada uma delas, há conjuntos de valores em conflito. Portanto, não se trata de produzi-la, nem de inventá-la, mas de se atentar e aderir a ela, endossá-la e identificar quais são seus elementos autênticos e quais são seus elementos que inibem a radicalização da crítica ao capital e suas identidades sociais correspondentes, pois é óbvio que a moral inerente à classe trabalhadora também é permeada por contradições

internas e incoerências, na medida em que não se realiza de maneira pura e também reproduz as características de uma sociedade arbitrária e hierárquica.

Expressão importante dessa adesão ideológica a uma moral própria da luta da esquerda brasileira se deu no movimento das ocupações das escolas estaduais, principalmente paulistas e paranaenses, realizado pelo movimento estudantil secundarista em 2015 e 2016. Diante do anúncio de fechamento de escolas e outras medidas que atentavam contra o ensino público, próprio da conjuntura que levaria Michel Temer (PMDB) à presidência por meio de um golpe de Estado, os estudantes secundaristas ocuparam as escolas contra as medidas do governo federal e estadual, paulista de Geraldo Alckmin (PSDB) em 2015 e paranaense de Beto Richa (PSDB) em 2016. O movimento surge em São Paulo a partir da chamada “reorganização” imposta pelo governo tucano:

A luta dos secundaristas é herdeira de junho num outro sentido. As manifestações de 2013 tiveram basicamente dois tipos de reivindicações: uma crítica da representação, decorrente da crise de legitimidade do sistema político e a defesa dos direitos sociais, principalmente educação, saúde e transporte. (...) Os secundaristas, no entanto, não apenas conseguiram mobilizar milhares de estudantes em processos democráticos reais, como conseguiram atrair o apoio de setores que eram simpáticos ao movimento e empregar toda essa força democrática viva na conquista de uma vitória de grande monta: reverter o fechamento de escolas, substituir o secretário de educação e derrubar a popularidade do governador. Não foi um feito qualquer. (ORTELLADO, 2016, p. 15-16)

Em sua maioria jovens de primeiro ao terceiro ano do ensino médio, ou seja, com idade entre 14 e 18 anos, os secundaristas promoveram um amplo movimento de ocupações das escolas estaduais, o que demandou um enorme esforço de apoio externo aos prédios das escolas, responsável por tarefas como fornecer alimentos, colchões, material de limpeza e garantir a segurança na entrada dos portões, para que não houvesse assédio ou invasão. Esse apoio externo às ocupações, que se organizava nas calçadas das escolas, em contato permanente entre si pelas redes sociais e de forma direta com os secundaristas ocupados, era formado em sua maioria pelas famílias e professores das escolas, militantes de movimentos sociais, sindicatos e partidos de esquerda:

O movimento dos estudantes soube também explorar a grande simpatia que despertou na população. Quando os vizinhos perceberam que os estudantes lutavam pelo patrimônio público no bairro, não apenas impedindo o fechamento das escolas, mas também zelando e cuidando delas, eles se aproximaram do movimento e passaram a colaborar doando alimentos para as ocupações, oferecendo oficinas e aulas voluntárias e ajudando os

estudantes em concertos nos prédios. Essa solidariedade ajudou a proteger as ocupações dos abusos sistemáticos da força policial e de grupos políticos aparentemente estimulados pelo governo estadual. Intelectuais e artistas também manifestaram seu apoio ao processo de ocupações de escolas realizando aulas e shows que despertaram a atenção do público. Eles foram fundamentais para romper a abordagem dos grandes meios de comunicação que trataram o processo como um fenômeno de menor relevância, por descaso ou por viés político. (ORTELLADO, 2016, p. 14)

Essa adesão efetiva a um movimento real de resistência dos filhos dos trabalhadores, contra a precarização sistemática do ensino público, em outras palavras, a adesão à identidade ideológica e moral da luta dos secundaristas, que demandou um gigantesco trabalho de suporte às centenas de escolas ocupadas, foi decisiva, por exemplo, para o histórico recuo do governador Geraldo Alckmin (PSDB) na proposta que seu governo chamou de “reorganização escolar”. Diante da enorme mobilização, o governador se viu obrigado a dar uma declaração pública, em 4 de dezembro de 2015⁴⁶, comunicando que suspendia o fechamento das escolas. Esse suporte às ocupações não se reduzia apenas aos produtos de uso mais imediatos, mas também envolvia a organização de debates, atividades culturais, apresentações artísticas, assembleias e toda uma série de atividades que promoviam a identidade e os valores próprios dos movimentos de insubordinação, uma moral concreta que se particulariza em setores internos da classe trabalhadora, que é em geral tomada teoricamente como um todo abstrato e desprovido de identidades particulares. Na prática, a articulação real e a adesão concreta dos apoiadores aos valores dos secundaristas em luta, expressos em palavras de ordem como “Vida Loka é quem estuda⁴⁷”, foram decisivas para os avanços reais do movimento, que passou a ser referência para outros movimentos combativos de esquerda, principalmente no que diz respeito aos resultados contundentes da tática da ocupação.

Os movimentos dos estudantes secundaristas são um exemplo importante da potencialidade da adesão à moral e aos valores das lutas anticapitalistas. Eles se mostraram um movimento de resistência eficaz, ou seja, diante de um ataque tipicamente burguês, somente o enfrentamento articulado, disciplinado e insubordinado à moral e aos interesses

⁴⁶ “O governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, suspendeu hoje (4) decreto sobre a reorganização escolar no estado. A proposta previa o fechamento de 93 unidades de ensino em todo o estado e a transferência de 311 mil alunos”. Disponível em <<https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/apos-protestos-diarios-alkmin-suspende-reorganizacao-escolar-em-sp>>. Acesso em 3 set. 2018.

⁴⁷ A frase é do poeta Sérgio Vaz, idealizador do projeto “Sarau da Cooperifa”, que acontece na periferia da zona sul da cidade de São Paulo e que inspirou a criação de muitos outros saraus tanto na capital quanto no interior do estado. Outro sarau importante que acontece na cidade de São Paulo com as mesmas características é o Sarau do Binho, no bairro do Campo Limpo.

dominantes pode garantir eficazmente o interesse dos trabalhadores, ainda que neste caso a vitória significou apenas a manutenção de uma escola que já se encontrava muito precarizada.

É preciso que esse tipo de reflexão sobre os movimentos reais de luta, o papel deles no conjunto maior de lutas anticapitalistas, a forma como eles articulam conhecimentos sobre a realidade e determinados valores ocupe as preocupações da pedagogia crítica brasileira de modo mais contundente, para além de estudos particulares de sociologia da educação. Não bastassem os enormes obstáculos objetivos postos pela exploração e opressão do capitalismo, além de sua ampla legitimação pela ideologia burguesa, há também um enorme sintoma de colonização em nosso pensamento pedagógico crítico que se reflete em um poderoso silenciamento sobre a identidade, a moral e os valores concretos da classe trabalhadora brasileira e latina em seus movimentos reais de negação do *status quo*.

Diante disso, é notável que a sensibilidade para esse tipo de movimento político de resistência e enfrentamento não é simplesmente dado ao se conhecer a realidade. É preciso que, ao conhecer a nossa realidade, nos afetemos por determinadas iniciativas, por determinadas relações sociais e recusemos outras, e esse afetar-se nada tem de idealismo ou romantismo. Trata-se de um sentimento de não indiferença pelos movimentos reais de enfrentamento ao capital, sentimento que não tem sido típico da produção acadêmica do conhecimento, estéril de compromisso com os trabalhadores e suas lutas concretas.

A cultura popular, isto é, as iniciativas de produção artística vinculadas aos valores da classe trabalhadora podem contribuir significativamente para superar essa indiferença e promover essa afetação pelas lutas e bandeiras progressistas e seus valores correspondentes. A produção cultural autônoma dos mais diversos setores da classe trabalhadora brasileira tem hoje na indústria cultural uma barreira quase intransponível. Esta homogeneiza o gosto estético e reafirma o *status quo*, o que já está posto como valores dominantes na prática social. Neste cenário, afirmar no terreno da produção cultural e artística o ponto de vista dos explorados e dos oprimidos traz uma dimensão ideológica fundamental, a fim de se inserir no conjunto das lutas fundamentais de nosso tempo. Significa, enfim, uma não indiferença àqueles que são invisibilizados e domesticados pelo capitalismo em todos os planos, inclusive no plano artístico, cultural e estético.

A fim de demonstrar as mediações reais e possíveis para que se aprofunde uma moral e os valores de insubordinação, faremos agora uma análise da legitimidade histórica da cultura popular e particularmente da potencialidade educativa do *hip hop* brasileiro. Este traz diversos elementos reais e concretos de sensibilização, notadamente da juventude periférica,

para os grande problemas da população trabalhadora. Contribui, assim, para a não indiferença diante do mundo monopolizado pela indústria cultural, ferramenta importante do capital hoje.

5 A legitimidade histórica da cultura popular e a potencialidade educativa do *hip hop* brasileiro

Os Mc de lá não são modinha
E cada verso, linha
É a serviço da libertação
(Descomunal - Rael)

São quatro elementos
Não é formação de quadrilha
É o *hip hop*, doutor
Minha família
(Póesia - Inquérito)

Compreender o papel dos valores e da moral, bem como da cultura popular e da cultura erudita, demandam um entendimento ontológico sobre suas especificidades, tal como fizemos no Capítulo 2 com a estrutura do pôr teleológico. Naquele momento, tomamos as categorias ontológicas – essenciais, abstratas - como “indispensáveis, mas insuficientes”. Essa insuficiência deve ser superada por uma análise concreta, historicamente particular, iluminadas pelas categorias universais que foram apreendidas pela abstração mais ampla, que tem em vista o processo histórico geral. Assim, já que a análise dos fundamentos ontológicos dos valores nos indicou contradições históricas nas quais eles se realizam, pois são hoje valores em conflito permanente, cabe agora fazermos uma avaliação mais concreta sobre os limites e possibilidades da cultura popular brasileira como ferramenta para desenvolver e aprofundar uma moral da insubordinação. Como recorte, trataremos da cultura *hip hop* no Brasil como produção cultural tipicamente popular. Essa tarefa só faz sentido na busca por aprofundar uma consciência de classe combativa diante do capital e da dominação de raça, etnia, gênero e orientação sexual, ou seja, seu sentido é situar a cultura popular e particularmente o *hip hop* brasileiro como mediações para um horizonte revolucionário, para a construção de uma sociedade sem classes, sem exploração e sem opressões, na qual os valores sociais possam ser diferentes, mas não antagônicos. Este sentido não está dado, portanto, deve ser construído coletivamente.

Neste terreno, a relação entre cultura popular e cultura erudita é um problema fundamental a ser enfrentado, e tanto a identidade delas como a fronteira entre elas não são puras ou metafísicas. Tal como todos os complexos sociais, elas se imbricam, se determinam, se condicionam. Seria falso, porém, imaginar essa relação dialética de determinação recíproca entre cultura popular e erudita como um problema meramente analítico, que se apreende por categorias lógicas ou por raciocínios lógico-formais. Toda

análise teórica que ignora o conflito histórico presente na relação entre elas corre um grande risco de se tornar uma elaboração puramente escolástica, e portanto, pobre, ou mesmo falsa. Como se sabe, não é grande a distância entre uma análise equivocada e uma posição política conservadora ou frustrada. Não por acaso, o principal elemento de que se vale Lukács para a compreensão dos fenômenos ideológicos é o conflito social, e esta indicação permanece válida para compreender a especificidade e a diferença ontológica entre cultura erudita e popular.

Sem ignorar o papel do conflito social na definição do que é popular e do que é erudito, devemos considerar ainda a existência robusta da “indústria cultural”, ou da “cultura de massas”. A crítica literária brasileira trouxe uma contribuição significativa a esta discussão, infelizmente ainda com pouco contato, ou sem nenhum contato, com a teoria pedagógica brasileira de matriz crítica. Alfredo Bosi - que tal como Roberto Schwarz vem da tradição de crítica literária vinculada a Antonio Candido - em seu texto “Cultura brasileira e culturas brasileiras”, da obra “Dialética da colonização” (BOSI, 1992), sintetiza assim as formas de manifestação culturais no Brasil:

Teríamos em registro analítico: cultura universitária, cultura criadora extra-universitária, indústria cultural e cultura popular. Do ponto de vista do sistema capitalista tecnoburocrático, um arranjo possível é colocar *do lado das instituições* a Universidade e os meios de comunicação de massa; e situar *fora das instituições* a cultura criadora e a cultura popular. (BOSI, 1992, p. 309 – grifos do autor)

Dessa forma, não há apenas uma polarização entre as manifestações populares e eruditas, mas também as expressões da indústria cultural massificadora e o que Bosi chamou de “cultura criadora extra universitária”. Sua definição é acertada na medida em que não se pauta apenas pelo critério de localização da “produção” e do “consumo”, ou seja, foge do esquematismo que sugere que tudo que é produzido e fruído/consumido pela classe trabalhadora é popular e tudo que é produzido e fruído/consumido pela classe dominante burguesa é erudito. Incorpora, assim, como critério principal a decisiva categoria “função social”, tão cara à Lukács. Vejamos como fica esse panorama que nos ajudará a apreender a legitimidade histórica da cultura popular e a contribuição do *hip hop* brasileiro como sua particular forma de expressão, vinculada à produção cultural das periferias das grandes metrópoles brasileiras.

Bosi define a indústria cultural como a realizadora da mercadoria “cultura” em suas mais diversas formas e também como instrumento de domesticação dos trabalhadores

aos valores dominantes, negando a eles as possibilidades do fortalecimento de uma cultura autônoma, própria, popular:

A cultura de massa entra na casa do caboclo e do trabalhador da periferia, ocupando-lhe as horas de lazer em que poderia desenvolver alguma forma criativa de auto-expressão: eis o seu primeiro tento. Em outro plano, a cultura de massa aproveita-se dos aspectos diferenciados da vida popular e os explora sob a categoria de reportagem popularesca e de turismo. O vampirismo é assim duplo e crescente: destrói-se por dentro o tempo próprio da cultura popular e exibe-se, para consumo do telespectador, o que restou desse tempo, no artesanato, nas festas, nos ritos. Poderíamos, aqui, configurar com mais clareza uma relação de aparelhos econômicos industriais e comerciais que exploram, e a cultura popular, que é explorada. Não se pode, de resto, fugir à luta fundamental: é o capital à procura de matéria-prima e de mão de obra para manipular, elaborar e vender. (BOSI, 1992, p. 328-329)

As duas formas ontológicas de valores, econômicos e sociais⁴⁸, aparecem aqui de modo nítido. A indústria cultural é uma das muitas formas de indústria burguesa, e seu objetivo último é acumular capital. Mas não se esgota aí a totalidade de suas funções. Cumpre ainda o papel de disseminar os valores sociais próprios da classe dominante, frustrando a criação de um ponto de vista próprio, particular, autônomo e concreto dos trabalhadores e trabalhadoras, para o qual pode contribuir a cultura popular. Não há, portanto, apenas uma diferenciação entre cultura popular e indústria cultural, mas um antagonismo real, um conflito entre elas, que se ignorado pode levar, por exemplo, ao entendimento de que a escola deve se ocupar da transmissão do conhecimento erudito, pois a população já teria amplo acesso à cultura popular. A tarefa consistiria em, superado o domínio de uma, alcançar a outra, que estaria em um patamar superior, como num movimento do senso comum à consciência filosófica. Esta sedutora lógica formal da “superação por incorporação”, um argumento comum não só no debate pedagógico. Este raciocínio lógico é, porém, histórica e concretamente falso. Não apenas porque não é possível simplesmente transitar de uma a outra, afinal elas se encontram em posições conflitantes, mas também porque tomar a cultura popular como ponto de partida porque supostamente os trabalhadores já a dominam é uma hipótese falsa. A cultura popular é hoje, no Brasil, desconhecida pela ampla maioria dos trabalhadores e silenciada pela vigorosa homogeneização cultural operada pela cultura de massas e pelo colonialismo cultural que nos acomete.

Dado o caráter essencialmente contraditório do capitalismo, ou seja, não absoluto, ainda que a cultura popular tenha trazido críticas importantes à homogeneização imposta pela

⁴⁸ No Capítulo 1 tratamos da diferença ontológica entre valores econômicos e valores sociais.

indústria cultural, essas críticas são hoje marginais, silenciadas não apenas pelo aparato industrial da cultura de massas, mas também pelo academicismo. Diante disso, o potencial crítico da cultura popular precisa ser evidenciado como ferramenta possível de enfrentamento ao *status quo*. A fim de ilustrar esse ponto de vista, vale aqui indicar um trecho do *rap* de Renan Inquérito, “Artesanato Eletrônico 2.0”, do álbum Tungstênio (2018), que desenha criticamente o cenário atual, marcado pela mercantilização geral da vida social, que esvazia de conteúdo a cultura popular:

A salvação é uma imagem na estante
 Jesus virou marca de refrigerante
 Sou metamorfose ambulante, contradição
 Um sarau no meio da terra da festa do peão
 Bancada por alguma marca de cerveja
 Velando a finada música sertaneja

O ponto de vista próprio do *rap*, a expressão musical da cultura *hip hop*, frequentemente colide com o ponto de vista da indústria cultural. O *rap* surge com o movimento *hip hop* nas comunidades negras da periferia de Nova York e significa *rhythm and poetry*, “ritmo e poesia”, ou seja, poesias ritmadas. Hoje o *rap*, no Brasil, já incorporou muitas influências e é inclusive acompanhado por bandas completas, de modo que a marcação rítmica repetida, própria dos anos 1990, foi se sofisticando. Importa dizer que esse tipo de produção artística popular não é conhecida pela maioria do público para o qual se dirige. Além disso, apesar de existente, esse enfrentamento mais explícito com a indústria cultural não é uma característica geral da cultura popular. No entanto, a própria existência e desenvolvimento de formas de cultura popular são, hoje, modos de resistir à homogeneização da cultura de massas, tão domesticadora em seus valores e pobre em conteúdo. Um elemento que o demonstra é a própria estrutura da forma poética do *rap*, constituído sempre por uma grande quantidade de versos, e frequentemente sem refrão, ou seja, justamente o contrário da fórmula típica da indústria cultural, formada por poucos versos e com uma enorme repetição do refrão, cuja pobreza de conteúdo objetiva ser facilmente memorizado para atingir o maior público possível, traço comum de toda produção artística pensada como mercadoria.

Além dessa relação de disputa entre a indústria cultural e a cultura popular, é preciso estabelecer também a relação entre cultura popular e cultura erudita, chamada por Bosi de “cultura universitária”, já que ela se estabelece a partir de uma formação acadêmica e seu traço fundamental é a sofisticação técnica, da forma. Porém, essa sofisticação formal não

raro leva ao eruditismo, isto é, a desvinculação de seu conteúdo das questões candentes dos explorados e oprimidos, além de uma noção contemplativa de catarse⁴⁹.

Que a relação da cultura erudita com a cultura popular tem sido, historicamente, marcada pelo conflito entre as duas esferas nas quais ambas circulam, criada pela divisão de classes, já antecipamos no Capítulo 3 com a citação da música “Pra que discutir com madame”, que é de uma didática singular para explicar esses conflitos, no caso, entre o significado simbólico e social do samba e do concerto⁵⁰. Não se trata, aqui, de estabelecer uma valoração formalista entre as duas expressões, atribuindo a uma as virtudes e a outra os vícios, mas sim de reconhecer o significado político e histórico das disputas entre elas. Atualmente o samba já alcançou legitimação social o suficiente para ser incorporado, inclusive, ao gosto erudito, salvo as exceções que tragam críticas sociais mais contundentes. Bosi desenha assim o olhar da cultura erudita para a cultura popular:

Mas... e a cultura erudita? Esta, ou ignora pura e simplesmente as manifestações simbólicas do povo, de que está, em geral, distante, ou debruça-se, simpática, interrogativa, e até mesmo encantada pelo que lhe parece forte, espontâneo, inteiriço, enérgico, vital, em suma, diverso e oposto à frieza, segura e inibição peculiares ao intelectualismo ou à rotina universitária. (BOSI, 1992, p. 330)

Assim, a cultura erudita se diferencia da cultura popular não por um critério formal simples de “maior sofisticação”, “maior elaboração” técnica, “maior desenvolvimento”. A sofisticação técnica da cultura erudita passa por duas questões importantes. Por um lado, por sua vinculação acadêmica, a formação em nível superior, garantida historicamente pela condição econômica e pelo tempo livre das elites ao longo da história. Por outro lado, sua própria condição de classe exige que o conteúdo de suas produções esteja desvinculado das questões importantes da formação social, notadamente de tudo que pode não ser consensual, gerando polêmicas que envolvam pontos de vista particulares, socialmente referendados por grupos antagônicos. Dessa forma, a sofisticação técnica, formal, da arte erudita não pode ser tomada em si mesma sem esses dois elementos, quais sejam, o processo acadêmico em que ela é produzida e que depende do parasitismo das

⁴⁹ Bertold Brecht enfrentou essa última, do ponto de vista popular, quando pretendeu produzir, a partir de sua dramaturgia, uma forma de recepção estética que não formasse um público acomodado, mas inconformado, pensante e crítico.

⁵⁰ Emblemático para esta mesma relação é o samba de Wilson das Neves, “O dia em que o morro descer e não for carnaval” (1996), que trata da possibilidade de o morro, os trabalhadores periféricos, descenderem para as regiões centrais em uma situação de revolta social: “O tema do enredo vai ser a cidade partida/ No dia em que o couro comer na avenida/ Se o morro descer e não for carnaval”.

classes dominantes sobre os trabalhadores, e a desvinculação do seu conteúdo das questões que tocam os conflitos sociais típicos de determinada época.

Dito isto, a sofisticação técnica também não pode ser considerada monopólio da esfera erudita, na medida em que muitas produções vinculadas ao universo popular demonstram ser tecnicamente elaboradas. Basta pensar na rigidez dos movimentos próprios ao universo do balé clássico e na enorme variedade de movimentos das danças regionais nordestinas, ou a versatilidade dos movimentos da capoeira, surgida não da contemplação erudita, mas de uma necessidade de luta e resistência dos negros que foram escravizados.

No entanto, como não há uma separação metafísica entre popular e erudito, há também momentos de incorporação entre elas. Segundo a crítica de Alfredo Bosi:

Desse contato podem nascer frutos muito diferentes entre si, e que vão do mais cego e demagógico populismo (...) à mais bela obra de arte elaborada em torno de motivos populares, como a música de Villa Lobos, o romance de Guimarães Rosa, a pintura de Portinari e a poesia negra de Jorge de Lima. (BOSI, 1992, p. 330-331)

Essa incorporação é, obviamente, uma questão decisiva do nosso problema. Na medida em que a crítica ao “eruditismo”, por um lado, e ao “populismo”, por outro, são permanentes dentro do universo cultural e dos costumes, há sempre tentativas de fundir o popular e o erudito. Nem sempre são autênticas, mas por vezes essa incorporação de uma à outra é interessante, na medida em que objetivam produções de grande valor estético sem esvaziar ou esconder a origem social e os valores de um ou de outro. Assim, produzir uma obra que traga elementos técnicos, formais, próprios da produção acadêmica e colocá-los na direção dos valores dos explorados traz uma articulação rica da cultura erudita com a cultura popular. Expressão dessa iniciativa pode ser encontrada em momentos da obra de Chico Buarque, por exemplo, em suas canções contra a ditadura, como “Deus lhe pague” (1971), “Apesar de você” e “Cálice” (1978). É a isso que Bosi se refere com a categoria “cultura criadora extra universitária”. Sobre a relação entre ela e a cultura popular:

Para entrar no cerne do problema, só há uma relação válida e fecunda entre o artista culto e a vida popular: a relação amorosa. Sem um enraizamento profundo, sem uma empatia sincera e prolongada, o escritor, homem de cultura universitária, e pertencente à linguagem redutora dominante, se enredará nas malhas do preconceito, ou mitizará irracionalmente tudo que lhe pareça popular, ou ainda projetará pesadamente as suas próprias angústias e inibições na cultura do outro, ou, enfim, interpretará de modo fatalmente etnocêntrico e colonizador os modos de viver do primitivo, do rústico, do suburbano. (BOSI, 1992, p. 331)

A “relação amorosa” indicada por Alfredo Bosi se explicita na vinculação orgânica, política e ideológica, aos valores de uma classe determinada, aquela que produz a riqueza, de suas lutas e seus dilemas. Essa vinculação política e ideológica orgânica, que demanda sim uma relação afetiva, não significa pretender tirar a produção popular de um suposto estado de primitivismo a fim de fazê-la alcançar o “mesmo nível” da arte erudita. Este raciocínio, preso ao tecnicismo que isola a forma do conteúdo e de sua função social, supõe que é possível, numa sociedade de classes, promover alguma homogeneização cultural, que seria desejável para que os trabalhadores alcancem o “mesmo nível” cultural dos dominantes. Ignora-se, assim, que o produto esconde o processo pelo qual foi produzido. Considera-se a cultura popular como um ponto de partida a ser superado, e a apreensão da cultura erudita como objetivo e horizonte, ignorando que os valores sociais que engendram esta última são antagônicos aos da primeira. Há, porém, formas legítimas de imbricação entre popular e erudito, que não vêem a cultura popular como sinônimo de senso comum ou como um estado a ser superado pela apreensão do nível acadêmico, erudito. Bosi sublinha como exemplos as obras de Villa Lobos, Guimarães Rosa e Portinari. Além deles, exemplo singular dessa articulação entre erudito e popular pode ser encontrado na estética de Ariano Suassuna, cujo eixo principal é a afirmação da riqueza e da diversidade da cultura popular, ancorada numa crítica ao colonialismo cultural estrangeiro. Em seu teatro, a riqueza e os valores dos elementos populares não são “superados”, mas reafirmados como crítica à dominação.

Segundo Alfredo Bosi, a possibilidade de articulação entre a cultura popular e o chamado “artista culto⁵¹”, cuja formação acadêmica não impediu sua vinculação aos valores das camadas subordinadas, pode ajudar a superar o estigma “populista” ou romântico dentro da cultura popular. Como se sabe, historicamente o termo “populista” tem sido uma forma pejorativa de se referir às iniciativas que atendam demandas dos trabalhadores, por isso, é um termo usado de forma conservadora. Porém, há efetivamente tendências românticas que são acríicas na cultura popular, e é claro que essa acriticidade só pode ser superada pelo próprio movimento popular de produção cultural, jamais por um elemento “superior” que ilumina e esclarece os “ignorantes”:

⁵¹ Definir como “culto” aquele artista que está fora da cultura popular é, hoje, impreciso, na medida em que podemos encontrar nela inúmeras expressões de um ponto de vista que se poderia entender como culto, ou seja, historicamente informado, com acesso às expressões culturais as mais diversas e cuja técnica é sofisticada.

Em outro extremo, a vertente romântico-nacionalista, ou romântico-regionalista, ou romântico populista (os matizes mudam conforme a conjuntura) toma por valores eternamente válidos os transmitidos pelo folclore, ignora ou recusa as suas vinculações com a cultura de massa e a cultura erudita, e identifica as expressões grupais com um mítico espírito do povo, ou mais ideologicamente, com a Nação, fazendo pender para um excessivo particularismo o que, na concepção oposta, se perdia num abstrato universalismo. (BOSI, 1992, p. 323-324)

Além da necessária crítica ao bairrismo, ao fetiche do particular e do local que se encerra em si mesmo, de modo autônomo e independente da totalidade social, também o “abstrato universalismo” é um obstáculo para a formação da consciência de classe e do desenvolvimento da sensibilidade da personalidade humana dos explorados. Diante dele, talvez a cultura popular dê sua contribuição mais decisiva, ao indicar que a sociedade contemporânea, capitalista, não é homogênea, mas é dividida em particularidades, antagônicas entre si. Assumir os valores, os costumes e as lutas particulares da classe assalariada é uma mediação central na superação de uma concepção de mundo abstratamente universalista, que entende a humanidade, ou o “gênero humano” como um todo homogêneo, descolado da cotidianidade, isento de disputas e conflitos, como é típico da arte lírica e erudita, cuja catarse é contemplativa, e no limite, conservadora. Por outro lado, assumir a particularidade de classe só pode ser autêntico se se coloca como mediação um horizonte de emancipação maior, revolucionário, a abolição das classes sociais e dos antagonismos entre as demais identidades sociais, a formação de uma situação histórica na qual o gênero humano, em suas identidades diversas – raças, gêneros, orientações sexuais, etnias, regiões – possam se expressar sem subordinar-se. Para tanto, o envolvimento com as questões históricas concretas da formação cultural brasileira e latina, notadamente da produção popular de resistência, é indispensável. A tarefa atual, no seio de uma sociedade de classes profundamente marcada pelas ideologias homogeneizadoras, como o nacionalismo burguês, é tornar evidente que os objetivos dos diversos grupos e classes sociais são, hoje, antagônicos e inconciliáveis. Uma produção cultural que ressaltando que os valores sociais não são homogêneos, reafirme os “(...) grandes interesses do povo trabalhador e, pois, da nação e da humanidade” (LUKÁCS, 2007a, p. 65), dando uma contribuição com radicalidade ao desenvolvimento de uma moral da insubordinação.

5.1 O *hip hop* brasileiro como expressão da cultura popular combativa

Tendo em vista o desenvolvimento da teoria pedagógica brasileira de orientação crítica, seria interessante que pudéssemos indicar algumas produções contemporâneas que estão vinculadas à esfera da cultura popular, aos valores próprios da classe trabalhadora, e que podem ser explorados educativamente de modo a contribuírem para o aprofundamento de uma moral combativa, a partir de valores de resistência, insubordinação e enfrentamento à classe dominante. Nesse sentido, nos parece profundamente fecunda a produção do *hip hop* brasileiro. Com raízes na música jamaicana e na cultura periférica afro-americana, sua gênese no Brasil se dá principalmente na cidade de São Paulo:

Nos bailes *black* da década de 1970, existia a prática, entre seus frequentadores, de criar versões nacionais das músicas negras norte-americanas executadas nestes encontros. Algumas das músicas acabaram sendo gravadas em discos e apresentadas nestes mesmos locais. Exemplos de sucesso da época são os cantores Cassiano, Tim Maia, Banda Black Rio e Jorge Ben. Esse mesmo baile “importou” o *rap*, na década de 1980, também dos Estados Unidos, no entanto, no que se refere a este ritmo, o processo não ocorreu de maneira semelhante. Alguns frequentadores interessaram-se em compor versões nacionais do estilo musical e, para tanto, procuraram um espaço público onde pudessem ensaiar suas novas composições. A escolha foi a Estação São Bento do Metrô, na zona central da cidade de São Paulo. Posteriormente, em 1988, alguns destes pioneiros decidiram dirigir-se para a Praça Roosevelt tendo a intenção de criar um espaço mais voltado para a discussão sobre o que seria o Hip Hop no Brasil. (FELIX, 2015, p. 133)

Mas, ao contrário do que supõe aqueles que identificam cultura popular e indústria cultural, diferentemente da cultura de massas⁵² o *hip hop* não tem larga circulação sequer entre a juventude periférica. Como há na teoria pedagógica crítica brasileira, como vimos, hipóteses carentes de fundamento sobre o caráter de senso comum da cultura popular, que seria assistemática e espontânea, cabe aqui uma problematização que sublinhe a legitimidade histórica da cultura popular e as potencialidades educativas do *hip hop* brasileiro. Essas indicações têm em vista contribuir para diminuir a distância entre a teoria pedagógica crítica e as questões candentes da cultura popular brasileira e dos trabalhadores.

O *hip hop* é produto das periferias dos grandes centros urbanos e tem hoje uma expressão cultural ampla com significativo impacto na cultura popular brasileira. Intimamente

⁵² Uma crítica ao consumo massificado do *funk* na periferia, que ao contrário do *rap* encontra uma enorme recepção, é feita por Inquérito em “Póesia” (2014): “O *funk* pode até ser a trilha das quebrada/ Só que o *rap* é muito mais que trilha/ É estrada”. Essa crítica reforça que é equivocada a suposição de que o *rap* é extremamente conhecido nas periferias, quando na verdade o *funk* é, de fato, muito mais difundido, notadamente aqueles que se mostram como meros pretextos para a objetificação sexual das mulheres. É preciso, no entanto, fazer uma crítica fundamentada ao *funk* a partir, por exemplo, das conotações machistas e da ostentação, para não reproduzir o histórico desprezo típico, da classe média, pelas produções periféricas.

conectado com o ponto de vista dos trabalhadores e da cultura negra, mais recentemente tem ganhado expressão também como ferramenta da luta feminista, das pautas dos homossexuais e das pessoas trans, embora essas ainda sejam incipientes. O *rap* de Rico Dalasam, por exemplo, expressa as questões LGBT no universo do *hip hop*, combinando orgulho negro e gay. “Dalasam” é uma abreviação da expressão “Disponho armas libertárias a sonhos antes mutilados⁵³”. Do ponto de vista feminista várias artistas têm mostrado trabalhos que levantam a questão da opressão contra a mulher, tais como Drik Barbosa, Lurdez da Luz e Sara Donato, esta última tratando principalmente da questão da violência dos padrões impostos aos diferentes corpos das mulheres. Apesar de ser uma perspectiva crescente, a participação de LGBT’s e mulheres na produção do *hip hop* nacional ainda é muito menor do que a dos homens, cujos interlocutores nas letras parecem ser sempre outros homens heterossexuais.

O *hip hop* é composto por quatro elementos, que são expressões de diferentes manifestações da arte: o *rap* (a poesia ritmada do Mc, o “mestre de cerimônia⁵⁴”), a discotecagem (Dj), o *breake* (a dança de rua feita por *b-boys* e *b-girls*) e o *graffiti* (as artes visuais feita nos muros da cidade). Renan Inquérito é um dos artistas do *hip hop* nacional que sempre vincula o *rap* à práxis ativa da periferia e define bem a identidade do *hip hop* brasileiro nos versos de “Póesia” (2014):

A única esperança que nós podia ter
 Votar no PT ou pegar na Pt
 Até que o canto falado africano
 Ganhou o toca disco, microfone e ficou urbano
 E deu voz pra mais de um milhão de mano
 Entramo, fomo salvos e aqui estamos
 São quatro elementos
 Não é formação de quadrilha
 É o *hip hop*, doutor, minha família

Há ainda o chamado “quinto elemento” do *hip hop*, o conhecimento, que atravessa todos os outros, o que mostra que nesse universo o acesso ao conhecimento pela cultura negra e periférica é algo valorizado em todos os seus elementos fundamentais. Renan Inquérito⁵⁵ é um caso singular nesse cenário: após dois discos já lançados, formou-se em Geografia pela

⁵³ É elucidativa sua entrevista ao “El País”, cujo título é “Rico Dalasam: o *rap* é homofóbico, mas também é grande”, disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/11/cultura/1470928039_323923.html> Acesso em 14 mai. 2018.

⁵⁴ - “Censaê/ Prazer, sou o mestre da cerimônia/ Mas mestre que é mestre age e não fica de cerimônia” (*Eaê* – Inquérito, 2018).

⁵⁵ Vale a leitura da matéria “O *rap* de “corpo e alma”: os 15 anos de carreira do grupo Inquérito”, disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/node/30450>> Acesso em 16 mai. 2018.

Unicamp, ou seja, sua formação acadêmica é posterior à sua vinculação à cultura popular. Além dos discos com o grupo Inquérito, tem dois livros de poesia, “#PoucasPalavras – LiteraRUA” (INQUÉRITO, 2011) e “Poesia para encher laje” (INQUÉRITO, 2016). Como praticamente todo o movimento *hip hop*, Renan faz uso deliberado de um vocabulário fora da norma padrão, para marcar como forma de distinção social o modo particular da língua falada pela periferia, em oposição à linguagem da classe dominante. É notável, nesse sentido, a palavra de ordem que é marca registrada de Emicida: “A rua é nós”. Não há, porém, um elogio da ignorância no uso de formas não-padrão da língua, mas sim uma opção deliberada por formas insubordinadas à norma. Inquérito, por exemplo, conhece bem a norma padrão, e não a usa de modo intencional, para marcar sua posição. Circulando dos saraus às atividades na Fundação Casa, a defesa da educação é um dos temas principais de sua obra: “Só vou desistir, abortar minha missão/ Quando a educação aqui virar ostentação” (*Versos Vegetarianos*, 2014). Em “Carrossel” (2014) ele trata do que seria a sua tradução brasileira do termo *hip hop*, inicialmente exclusivo dos estadunidenses:

É, ninguém sabia inglês, um truta traduziu
Falou que “*hip hop*” era “mexa o quadril”
Então eu traduzi à minha maneira
Fui mexer o quadril e tirar a bunda da cadeira

Além das grandes referências nacionais nos primeiros tempos, como Nelson Triunfo, Sabotage, RZO, Facção Central, a maior expressão do *hip hop* nacional é o grupo Racionais Mc’s, com destaque para Mano Brown. “Negro drama” (2002) é certamente um clássico dentro do *hip hop* brasileiro, embora não tenha grande repercussão fora da cultura periférica, na medida em que toca em feridas incômodas da sociedade brasileira. Não é possível compreender o desenvolvimento do *rap* nacional sem se atentar para como ele trata os valores próprios da cultura popular periférica como forma de distinção social, afinal, faz permanente referência aos conflitos sociais e aos processos de marginalização, notadamente ao racismo. “Capítulo 4, versículo 3” (1998), do Racionais, é um *rap* emblemático nesse sentido, e traz na introdução a voz de um narrador com a seguinte mensagem:

60 por cento dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial.
A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras.
Nas universidades brasileiras apenas 2 por cento dos alunos são negros.
A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo.
Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente.

O realismo é uma característica marcante do *hip hop* brasileiro, como fica evidente nesta introdução, que parte de dados estatísticos para tratar esteticamente da sua realidade, marcada pela violência. Essa perspectiva realista e o grande impacto social da cultura *hip hop* atual deveria interessar mais às análises marxistas ou críticas, no entanto, estas têm se interessado mais pela chamada “grande obra de arte”, os “clássicos” da arte “universal”, que na verdade são obras dos países estrangeiros, do capitalismo central, notadamente os europeus. Não há espaço para essa reflexão aqui, mas certamente seria importante indicar como, para Lukács, o realismo é o que mais dá à obra de arte um valor estético e social relevantes. Não por acaso, Machado de Assis e Lima Barreto, dois dos maiores escritores brasileiros, são realistas. Da mesma forma, seria interessante analisar como o atual fenômeno dos saraus urbanos, feitos nas praças e nos bares, traz a crítica social realista como elemento central.

A vinculação entre a arte e a vida social no *hip hop* é ineliminável, talvez mais orgânica do que em qualquer outra expressão artística. O conflito entre valores próprios de cada classe tende a aparecer na obra do Racionais, por exemplo, não apenas como metáfora, mas sobretudo como explicação didática da realidade. Na medida em que seu interlocutor é a própria população periférica⁵⁶, não há dificuldades em identificar a defesa de valores de resistência e o desprezo pela submissão aos valores burgueses, como nos versos de “Capítulo 4, versículo 3” (1998):

Você fuma o que vem, entope o nariz
 Bebe tudo o que vê, faça o diabo feliz
 Você vai terminar tipo o outro mano lá
 Que era um preto Tipo A
 Ninguém tava numa
 Mó estilo, de calça Calvin Klein, tênis Puma
 Um jeito humilde de ser, no trampo e no rolê
 Curtia um *funk*, jogava uma bola
 Buscava a preta dele no portão da escola
 Exemplo pra nós, mó moral, mó ibope
 Mas começou a colar com os branquinho do *shopping* (aí já era...)

Ih, mano, outra vida, outro pique

⁵⁶ A ideia de que o “*rap* salva”, tendo em vista o histórico silenciamento e a marginalização das periferias, é muito presente não apenas nas músicas do Racionais, como também a ideia de que aquela arte é feita principalmente pela e para a periferia, ou seja, há um interlocutor específico e deliberado pelo artista, da mesma forma que há a demonstração de um ódio de classe explícito: “Playboy bom é chinês, australiano/ Mora longe, fala feio e não me chama de mano” (*Da ponte pra cá* – Racionais Mc’s, 2002). Interessante notar como este vocabulário muito particular se generaliza e passa a ser usado por outras classes sociais, como acontece com as expressões “mano”, “mina”, “tá ligado”, “firmeza”, entre tantas outras.

Só mina de elite, balada, vários drinques
 Puta de butique, toda aquela porra
 Sexo sem limite, Sodoma e Gomorra

Faz uns nove anos
 Tem uns quinze dias atrás eu vi o mano
 Cê tem que ver, pedindo cigarro pros tiozinho no ponto
 Dente tudo zuado, bolso sem nenhum conto
 O cara cheira mal, as tias sente medo
 Muito louco de sei lá o que, logo cedo
 Agora não oferece mais perigo
 Viciado, doente, fodido, inofensivo

Um dia um PM negro veio embaçar
 E disse pra eu me por no meu lugar
 Eu vejo o mano nessas condições, não dá
 Será assim que eu deveria estar?

Esse desfecho deixa muito evidente como há a valorização de uma postura de altivez e insubordinação, mesmo nas condições adversas das periferias das grandes metrópoles. Trata-se da história de um rapaz que era exemplo afirmativo para sua comunidade, com uma postura considerada moralmente valorosa, um “preto Tipo A”, que acaba por se submeter aos valores consumistas da classe média, e, mal pior, se torna “inofensivo”, foi domesticado, isto é, “agora não oferece mais perigo”. Não se deve projetar desejos ideológicos nesses versos, de modo a procurar neles uma postura revolucionária pura, combativa, com clareza de métodos e fins, uma perspectiva “redentora” da periferia. Porém, essa contraposição feita entre uma postura submissa à moral burguesa, acomodada, estranha à periferia, e outra, solidária à comunidade e a seus valores próprios, com autoestima, capaz de se autoafirmar e desprezar as formas de marginalização impostas à periferia, é rica o suficiente para ser explorada pedagogicamente nos mais diversos contextos educativos, seja nas escolas, em projetos sociais, cursinhos populares, sindicatos, partidos, movimentos sociais. Esse tipo de produção artística demonstra concretamente como as questões morais não são universais, mas particulares, e a realização dos valores sociais se dão sempre em disputa, em conflito. Em condições precárias de acesso à cultura, esse tipo de narrativa é extremamente importante para a formação de uma consciência de classe combativa.

Atualmente outra importante referência do *rap* nacional é Emicida, que tal como os Racionais, também é oriundo da periferia de São Paulo. Ainda para pensarmos sobre as possibilidades educativas, pedagógicas, didáticas do uso do *hip hop*, em “*Ubuntu (fristili)*” (2013), ele afirma: “Eles não vão entender o que são riscos/ E nem que nossos livros de história foram discos”. É interessante que essa afirmação - apesar do aviso “Eles não vão

entender” - pode ser entendida como a defesa da relativização da importância do conhecimento sistematizado. Porém, este é um relato recorrente daqueles que só conheceram importantes fatos históricos⁵⁷ e referências da cultura de resistência, africanas, latinas e nordestinas, por exemplo, através dos discos, na medida em que grande parte dos livros didáticos e das aulas de história só tratam do que consideram “clássico” do ponto de vista europeu, dos grandes nomes de reis, duques, barões, condes, bandeirantes, colonizadores e militares⁵⁸. Neste caso, as diversas manifestações da arte se tornam importantes ferramentas pedagógicas, e a música de Emicida é uma verdadeira enciclopédia de questões históricas das lutas de resistência, sobretudo negras, que apesar de historicamente derrotadas, precisam ser conhecidas e não ignoradas, afinal, a organização da indignação depende do conhecimento da história da resistência. “Mandume” (2015) é talvez uma das mais emblemáticas nesse sentido:

Mas mano, sem identidade somos objeto da história
 Que endeusa herói e forja, esconde os retos na história
 Apropriação há eras, desses tá na repleto na história
 Mas nem por isso que eu defeco na escória
 Pensa que eu num vi?
 Eu senti a herança de Sundi
 Ah tá, não morro incomum e pra variar, herdeiro de Zumbi
 Segura o *boom*, fi, é um e dois e três e quatro
 Não importa, já que querem eu cego,
 Eu tô pra ver um daqui sucumbir

Pela honra vinha Mandume
 Tira a mão da minha mãe!
 Farejam medo? Vão ter que ter mais faro
 Esse é o valor dos reais, caros
 Ao chamado do alimamo: Nkosi Sikelel, mano!
 Só sente quem teve banzo (entendeu?)
 Eu não consigo ser mais claro!

Sem muito esforço se percebe que há muita pesquisa e conhecimento sistematizado envolvidos nesse tipo de produção artística, que traz muito mais do que apenas um relato do cotidiano. Mandume, por exemplo, que dá nome a esse *rap*, foi um rei africano do atual sul da Angola, que na entrada do século XX resistiu ao colonialismo europeu, português e alemão. As inúmeras referências históricas e culturais são uma marca essencial do *hip hop* de Emicida. Apenas no disco “Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa”

⁵⁷ “Vence o Datena, com luto e audiência/ Cura baixa escolaridade com auto de resistência/ Pois na era *cyber*, ceis vai ler/ Os livro que roubou nosso passado igual Alzheimer” (*Boa esperança* – Emicida, 2015).

⁵⁸ “Bandeirantes, Anhanguera, Raposo, Castelo/ São heróis ou algoz? Vai ver o que eles fizeram/ Botar o nome desses cara nas estrada é cruel/ É o mesmo que Rodovia Hitler em Israel” (*Eu só peço a Deus* – Inquérito, 2014).

(2015), produto de sua viagem a alguns países da África em 2015, há referências a Gil Vicente, Machado de Assis, Mia Couto, Olodum, Xangô, Orum, Oxum, Salvador Dalí, Renoir, Mestre Didi, Raimundo de Oliveira, Scorsese, Jean Grey, Tupac, Djavan, Lupicínio, Simonal, Clementina de Jesus, Ella Fitzgerald, entre outros e outras.

Emicida talvez seja um elemento importante de análise também por suas contradições. Como vimos com Bosi, seria idealista projetar na cultura popular, e também na produção do *rap* nacional, apenas contribuições à cultura da classe trabalhadora. Vale aqui também tratar dos descaminhos, na medida em que a consciência de classe não é um produto espontâneo, mas que deve ser produzido intencionalmente, através da reflexão e da crítica. Emicida, por exemplo, gravou com o sambista Wilson das Neves (1936-2017) a música “Trepadeira” (2013), que traz uma sofisticada forma poética presente nas metáforas que vão comparando flores à mulher amada:

A me enlouquecer, bela, tipo um ipê, frondosa
 É lírio, causa delírios, mire-a
 Vício é vigiar, chique como orquídea
 Ah, cabelos como samambaia e xaxim, flô
 Perto dela as outras são capim, pô
 Girassol, violeta, beleza violenta
 Passou por aqui como se o mundo gritasse: arrasa bi!
 Flor de laranjeira ou primavera inteira são
 Flores e mais flores, todas as cores da feira, irmão

Essa construção metafórica leva à constatação que, na verdade, aquela musa era uma “trepadeira”, isto é, uma mulher que sexualmente não correspondia à expectativa do homem que a considerava uma “flor”, ou seja, indefesa, dócil, bela, recatada e do lar. A elaboração da forma carrega, aqui, conteúdos e valores retrógrados, que tratam a mulher como “erva daninha”, “fim de feira”, “rueira” e “trepadeira”. Esse desprezo é produto da frustração de uma expectativa masculina que desejava a castidade feminina:

Você era o cravo ela era a rosa, e cá entre nós, gatinha
 Quem não fica bravo dando sol e água
 E vendo brotar erva daninha
 Chamei de banquete, era fim de feira
 Estendi o tapete, mas ela é rueira
 Dei todo amor, tratei como flor
 Mas no fim era uma trepadeira

Certamente é um capítulo infeliz do *rap* nacional, que não escapou de reforçar, aqui, valores machistas. Tal como vemos em “Trepadeira” (2013), também há em outras

manifestações da cultura popular, fora do *hip hop*, contradições objetivas e incoerências subjetivas importantes de serem destacadas, para que não tornemos as expressões da cultura popular como a materialização do “bem”. É evidente que o *rap* e as demais manifestações ligadas aos trabalhadores – o teatro de rua, a literatura de cordel, a arte *Naif* e as demais - estão também sujeitas a reproduzirem preconceitos e formas de violência simbólica contra seus próprios pares, reforçando relações capitalistas, patriarcais e coloniais. De modo semelhante ao tratado anteriormente, nos “Cantos de trabalho” (2007) entoados principalmente por trabalhadoras campesinas nas colheitas, há cantigas como “Coqueiro Verde⁵⁹”, que diz:

Coqueiro verde, tomba mas não cai
A moça que se casa, oi
Não namora mais
Se ela namorar
O coqueiro tomba e cai

Este trecho demonstra que a cultura popular não está imune ou isenta de reproduzir esses valores conservadores, patriarcais neste caso, como a perpetuação da ideia de que a principal virtude da mulher é sua resignação sexual, sua obediência a um marido. Interessa notar que a metáfora utilizada é a comparação entre uma relação social e um elemento da natureza, o coqueiro verde, o que tende a naturalizar, cristalizar e reificar questões sociais: da mesma forma que um coqueiro verde tomba, mas nunca cai, a moça que se casa não deve namorar mais. Caso ela, mesmo casada, namore, isso equivaleria a um coqueiro verde cair, ou seja, é antinatural, e portanto, indesejável, porque rompe com o estado “natural” das coisas. Apesar de ser portadora do ponto de vista dos explorados, a cultura popular também pode reproduzir valores dominantes. Esses valores estão intrinsecamente ligados à tradição religiosa cristã e à função social da ideia de pecado. Não por acaso, “Coqueiro verde” (Cia. Cabelo de Maria, 2007) termina dessa forma:

Eu subi no céu e vi
Perguntei: Nossa Senhora
Se namoro for pecado
Êta, eu peço a toda hora?

Até onde conhecemos, não há registros significativos que tratem da fidelidade masculina, tal como se valoriza a fidelidade feminina. Pelo contrário, a capacidade de o

⁵⁹ *Coqueiro Verde* – Cia. Cabelo de Maria (2007).

homem conquistar muitas mulheres tem sido histórica e socialmente valorizada. Por isso, indicar que a cultura popular em geral, e o *hip hop* de modo particular, não são portadores de todas as virtudes, tampouco a expressão puramente revolucionária da classe trabalhadora, é importante para que seja possível indicar as alternativas que estão hoje colocadas historicamente, de articulação com a cultura erudita, com a indústria cultural, com os valores dominantes ou com os valores de resistência e insubordinação. Essas alternativas não dizem respeito apenas aos elementos estéticos, mas também à vinculação de sua expressão cultural com as demandas econômicas, políticas, jurídicas, pedagógicas de sua classe e seus grupos sociais.

Outro aspecto interessante que, à primeira vista, sugere alguma incoerência encontramos na música “Zica, vai lá” (Emicida, 2013), particularmente nos versos “Tô tão bem nas esquina/ que a Intel⁶⁰ patrocina/ E nem sei o que tem a ver/ Processador e rima”. Apesar de ser um artista independente, Emicida sugere não compreender o interesse do patrocínio de uma empresa multinacional por sua arte, o que parece óbvio, afinal uma grande empresa de tecnologia ganha prestígio quando se vê relacionada a um artista com influência entre o público jovem. Sugerir que não há uma relação de interesse nesse patrocínio seria algo próximo do cinismo, por um lado, ou excesso de autoestima (“Tô tão bem nas esquina”). Por outro, essa crítica a esse suposto excesso de autoestima é aqui uma questão relevante, a ser tomada para além de um julgamento moralista, pois ela se torna problemática na medida em que uma das bandeiras levantadas, sobretudo pelo movimento negro, é justamente a autoestima de uma população que foi, e ainda é, historicamente privada dela, o que pode tornar essa autoafirmação válida dentro desse contexto. Esse contraponto se verifica no seguinte trecho da mesma música:

E é melhor cês aprender a lidar com toda essa inveja, esse ódio
 Botei a rua no pódio
 Óbvio que não tá no meus planos tirá-la de lá no próximo episódio
 Em poucos *takes*
 Pus *mixtapes* nos *Top* dez discos do ano
 E eles odeia *rap* lá mano!
 Amor e *flow*, muito *flow*
 Aê, *respeita quem pôde chegar onde a gente chegou*

Assim, o que se pode julgar à primeira vista como presunção ou pedantismo deve ser histórica e socialmente contextualizado, afinal, é assim que se supera toda forma de moralismo, de julgamento moral descontextualizado. “Em poucos *takes*/ Pus *mixtapes* nos

⁶⁰ A Intel é uma empresa multinacional que fabrica processadores para computadores.

Top dez discos do ano/ E eles odeiam *rap* lá mano” é uma afirmação importante para o problema em tela. De fato, esse primeiro disco⁶¹ de Emicida foi distribuído de maneira totalmente artesanal, envelopado e carimbado à mão e vendido nas ruas, numa relação direta entre artista e público, não mediada por gravadoras. É de fato um feito importante, para uma música que não é pasteurizada e traz críticas sociais contundentes, entrar na lista dos “Top dez discos do ano”, que é um típico critério de potencial comercial da indústria cultural, sendo esse meio formado, via de regra, por artistas não independentes, formatados por produtores e sem qualquer vinculação com questões sociais relevantes. Em tal contexto, se mostra verídica e plena de significado a afirmação “E eles odeia *rap* lá, mano!”, se referindo às instituições ligadas aos grandes monopólios da indústria cultural, que contabilizam os discos “top” do ano a partir de critérios de vendagem, ou seja, do ponto de vista do potencial de venda que tem a arte enquanto mercadoria, e não a partir de sua qualidade estética. Assim, o orgulho que pode ser entendido como pedantismo ou excesso de autoestima pode ter outro caráter, ligado àqueles que sempre foram marginalizados e excluídos de qualquer possibilidade de prestígio social, e chegaram a conquistas socialmente relevantes.

5.2 Aproximações e conflitos entre cultura popular e indústria cultural no *hip hop* brasileiro

Importa evidenciar neste momento a relação que a cultura popular estabelece com a cultura de massas ou indústria cultural, com a qual ela hoje quase que necessariamente se vincula, na medida em que na sociedade das mercadorias toda manifestação artística que pretenda ter circulação, precisa, de alguma forma, ser mediada em algum nível pela indústria cultural, seja por gravadoras, rádios, programas de televisão, canais de *youtube* ou as diversas plataformas digitais pela qual se acessa a arte na internet hoje. Nesse sentido, permanece *relativamente* válida a afirmação de Bosi:

A exploração, o uso abusivo que a cultura de massa faz das manifestações populares, não foi ainda capaz de interromper para todo o sempre o dinamismo lento, mas seguro e poderoso da vida arcaico-popular, que se reproduz quase organicamente em microescalas, no interior da rede familiar e comunitária, apoiada pela socialização do parentesco, do vicinato e dos grupos religiosos. (BOSI, 1992, p. 329)

⁶¹ O disco, chamado de *mixtape* por ter baixo orçamento e distribuição praticamente direta do artista com o público, se chama “Pra quem já mordeu um cachorro por comida, até que eu cheguei longe...” (Emicida, 2009).

É bem verdade que a cultura popular precisa se estabelecer como cultura de resistência para não entrar na roda viva da indústria cultural brasileira e sua enorme homogeneização, que se comporta como uma franquía da indústria cultural estrangeira, desprovida de mensagem original. Evidentemente, há uma parte dessa produção independente que não escapa das exigências do mercado, notadamente de um romantismo piegas ou de mensagens abstratas de motivação. No entanto, há fatos novos e a referência a Emicida aqui é indispensável. Mesmo saído do suburbano Jardim Fontalis na periferia paulistana, ele escapou da subordinação à indústria cultural tradicional fundando com seu irmão, Evandro Fióti, entre outras pessoas, a gravadora Laboratório Fantasma⁶². Vindo das batalhas de Mc's, que são disputas de rua organizadas de forma autônoma na qual um ou uma Mc tenta vencer outro ou outra, improvisando versos a partir de um tema previamente estabelecido, Leandro Roque de Oliveira se intitulou “Emicida”, ou seja, “matador de Mc's”, em função de sua habilidade de improviso, que lhe deram popularidade neste meio ao vencer as batalhas⁶³. Fundada em 2009, a “Laboratório Fantasma” foi criada para concretizar a independência da sua arte e de seus pares. Segundo nota de seu próprio site:

Em 2014 a empresa, além de realizar turnês pelo exterior, trouxe artistas ao Brasil, como Valete (Portugal) e Akua Naru (EUA/ALE). Em dezembro, para celebrar seus cinco anos de existência, a Laboratório realizou a primeira edição do festival Ubuntu, com Boogarins, Fêfé, Akua Naru, Céu, Rael e Emicida. Bem-sucedido, o evento já tem segunda edição garantida. Em 2015, foi a vez de entrar em novos ramos de atuação: o lançamento digital do novo trabalho do cantor Chico César, “Estado de Poesia”, do álbum Encarnado (2014), de Juçara Marçal, e de toda a obra do grupo Metá Metá, além da venda de shows de Kamau e artistas internacionais. (<<http://www.labfantasma.com/noiz>> - Acesso em 04 abr. 2018)

Portanto, a citada afirmação de Bosi permanece apenas relativamente verdadeira, porque a cultura popular não mais apenas “se reproduz quase organicamente em microescalas, no interior da rede familiar e comunitária, apoiada pela socialização do parentesco, do vicinato e dos grupos religiosos”. A organização de produtoras independentes como a Laboratório Fantasma tornou real a possibilidade de a cultura popular se inserir no cenário cultural sem precisar pedir licença às grandes gravadoras ou pagar “jabá”, que é o pagamento que se faz às rádios para que toquem determinados artistas, que interessam às grandes gravadoras. É evidente que ainda permanecem tanto a produção popular que é isolada na

⁶² A visão de Emicida sobre as grandes gravadoras é registrada em: “Gravadoras crêem que a sorte gera um Emicida/ Eu creio que isso também é o que as mantém com vida/ Fomos lebre e tartaruga na corrida/ Normal, até a tartaruga mandar tchau” (*Zica, vai lá* – Emicida, 2013).

⁶³ Não por acaso, sua segunda *mixtape* se chamou “Emicídio” (Emicida, 2010).

produção-consumo direta, dos artistas de rua, por exemplo, como também daqueles artistas, oriundos da classe trabalhadora, mas que se subordinam aos meios, valores e castrações da indústria cultural para difundir sua arte de modo amplo. Porém, a possibilidade de artistas que se consagraram de maneira independente se estabelecerem de modo autônomo, digamos, com seus próprios meios de produção, é uma novidade histórica importante, na medida em que eles não precisam abrir mão de seus valores e de seus pontos de vista morais, ideológicos, políticos. É claro que se trata também de pontos de vista difusos, contraditórios, que incorporam elementos de *marketing*, entre outras coisas, portanto, não se trata de obras totalmente independentes, já que se realizam neste chão histórico e social, e não no mundo das ideias puras.

Este tipo de iniciativa tornou possível, por exemplo, que a Laboratório Fantasma tenha feito o lançamento digital do disco de Chico César, “Estado de Poesia” (2015), que lançou obras como “Reis do Agronegócio”, que é um manifesto contra os latifundiários e as consequências da produção agrícola baseada em concentração de terras, monocultura, extermínio de populações indígenas, uso de agrotóxicos e exportação de *commodities*, ou seja, um retrato preciso e crítico do colonialismo brasileiro dependente e tardio. Os últimos versos, afirmam: “Eu me alegraria se afinal morresse/ Esse sistema que nos causa tanto trauma”. Portanto, a criação de ferramentas que permitam a circulação da produção cultural dentro do mercado formal sem precisar se subordinar a grandes gravadoras é um fato interessante, principalmente como produto do movimento *hip hop* nacional.

5.3 A elaboração poética e crítica no *Hip Hop* brasileiro

Ainda que não traga a radicalidade que reivindicamos, uma contribuição de esforço nesse sentido pode ser encontrado nos versos de Criolo, cujo trabalho despertava admiração de Hobsbawm, conforme já mencionamos no Capítulo 3. Artista intimamente vinculado ao *rap* nacional, Criolo tem a particularidade de circular por diversos gêneros, como o *rap*, o *reggae* e o samba. A música “Fermento pra massa” (2014), do álbum “Convoque seu Buda” (2014), é um samba que traz uma poética cuja unidade é formada pelo uso de metáforas que levantam questões candentes do cotidiano das periferias, em contraste com interesses externos a ela:

Hoje eu vou comer pão murcho
Padeiro não foi trabalhar
A cidade tá toda travada

É greve de busão, tô de papo pro ar

Tem fiscal que é partideiro
Motorista bicheiro e dj cobrador
Tem quem desvie dinheiro e atrapalhe o padeiro
Olha aí, seu doutor!

Eu que odeio tumulto
Não acho um insulto manifestação
Pra chegar um pão quentinho
Com todo respeito a cada cidadão

Então, parei (parei)
E até pensei (pensei)
Tem quem goste
Assim do jeito que tá

Farinha e cachaça é fermento pra massa
Quem não tá no bolo disfarça a desgraça
Sonho é um doce difícil de conquistar
Seu padeiro quer uma casa pra morar

Hoje eu vou comer pão murcho
Padeiro não foi trabalhar
A cidade tá toda travada
É greve de busão, tô de papo pro ar

Uma crítica feita à cultura popular, e por consequência estendida ao *rap*, afirma que ela supostamente se prende ao imediato, ao empírico, ao relato cotidiano, ao passo que a arte erudita, supostamente, se refere ao gênero humano em sua universalidade, o que seria mais revolucionário. “Fermento pra massa” (Criolo, 2014) é um grande exemplo de como esse argumento é duplamente equivocado. Por um lado, a arte erudita não pode fazer referência ao gênero humano sem tratar das questões históricas concretas, sob o risco de deslegitimar o historicamente legitimado, ou seja, o ponto de vista dominante. Além disso, tratar do cotidiano das periferias e denunciar essas condições precárias de vida traz visibilidade às bandeiras dos trabalhadores e é um elemento diferenciador do cotidiano das elites, já sobejamente retratado nas novelas, sobretudo no horário nobre⁶⁴. Finalmente, a relação com a totalidade social é estabelecida não metafisicamente, mas a partir das condições concretas dos assalariados, e não apenas como relato empírico, mas também por meio de

⁶⁴ “Porque uns tem que brilhar e outros tem que polir?/ Porque uns tem que tramar e outros só refletir?/ Com quantos pobre se faz o horário nobre?/ E um rico aqui é feito de quantos pobre?/ Quantas histórias que você conhecia/ Daria um filme e até uma biografia/ Mas gente sem fama a mídia não cultua/ Num vira estátua, nem nome de praça ou de rua/ É esse povo que guenta, sustenta isso aqui/ Vértebra por vértebra, sem deixar cair/ Fazem da coragem espinha dorsal/ Eles são a real coluna social” (Anônimos – Inquérito, 2018).

metáforas e de uma reflexão crítica que acaba por superar o campo do cotidiano, do imediato, sem ignorá-lo.

O eu lírico trata, à partida, da constatação de que será obrigado a “comer pão murcho”, porque o padeiro não pôde ir trabalhar: “a cidade tá toda travada, é greve de busão”. A descrição desse cenário é tipicamente o dos noticiários da mídia burguesa, ou seja, há uma situação de anormalidade social, causada por alguma greve de trabalhadores, que causa transtornos à população. No caso, será preciso comer pão murcho, pois o padeiro não foi trabalhar. No entanto, a valoração aqui é diametralmente oposta à da mídia dominante: “Eu que odeio tumulto/ Não acho um insulto manifestação/ Pra chegar o pão quentinho/ Com todo respeito a cada cidadão”. Assumir esse ponto de vista valorativo já é uma marca concreta da vinculação do *rap* nacional à cultura popular, ou seja, a defesa de seus valores e de suas lutas. Depois de fazer uma crítica mais comum ao problema da corrupção – “Tem quem desvie dinheiro e atrapalhe o padeiro” - o eu lírico faz uma abstração de caráter mais geral, mais sofisticada, isto é, mais distanciada das questões imediatas:

Então, parei (parei)
E até pensei (pensei)
Tem quem goste
Assim do jeito que tá

Farinha e cachaça é fermento pra massa
Quem não tá no bolo disfarça a desgraça
Sonho é um doce difícil de conquistar
Seu padeiro quer uma casa pra morar

Há aqui a constatação de que essa anormalidade causada pela greve é produto de uma formação social que não é homogênea, mas conflitante, pois há “quem goste assim do jeito que tá”, ou seja, há determinado setor dessa sociedade que se beneficia da precarização da vida dos trabalhadores e da periferia. Indicativo dessa precarização é o fato de que não há profissionalização dos trabalhadores, ou seja, “Tem fiscal que é partideiro/ Motorista bicheiro e dj cobrador”.

Tão importante quanto essas constatações é que o eu lírico sugere que elas são produtos de uma reflexão: “Então, parei (parei)/ E até pensei (pensei)”, ação que demanda suspender o imediatismo do cotidiano, para depois retornar à ele, compreendendo a legitimidade da greve e suas causas. Trata-se de algo semelhante ao que Lukács chamou de “abstração razoável”: uma reflexão de caráter geral que não prescinde de retornar à concretude da vida social. Nesse contexto, é bastante significativo que Criolo sublinhe esse

ato de reflexão, que vai na contracorrente da alienação e da reificação, que capta o processo, que nega a reiteração do que já está posto, e que evidencia os desdobramentos políticos da “farinha e cachaça” como “fermento pra massa”. Certamente há poucas produções artísticas que cumprem essa função hoje, destacando o papel da reflexão que traz à tona questões que estão camufladas na roda viva do capitalismo periférico brasileiro. O uso da metáfora “Farinha e cachaça é fermento pra massa”, indica que a cocaína e o álcool têm consequências políticas, como elementos de alienação, da qual se beneficia a classe dominante: “Quem não tá no bolo disfarça a desgraça”. Essa referência, no entanto, precisa ser interpretada e inferida da metáfora, pois não está dada, daí seu valor não só político e ideológico, mas também poético, estético.

Por tudo isso, “Fermento pra massa” é um samba de Criolo que deslegitima as críticas ao *hip hop* como expressão artística apenas descritiva da realidade. Nele, um Mc, ou seja, um poeta do *hip hop*, faz um samba de crítica social que pretende dar solução a um conflito social, ou seja, é notadamente ideológico, assume um posicionamento, fazendo frente ao papel da imprensa burguesa. O uso elaborado de metáforas e de um gênero musical que não é o seu principal⁶⁵ demonstra o grande valor estético dessa crítica social e é um indicativo da legitimidade histórica da cultura popular.

Do ponto de vista do debate de gênero, ou seja, das mulheres e do feminismo, Lurdez da Luz tem sido uma voz não muito conhecida, porém com uma sofisticação enorme, o que talvez explique o fato de sua música não ser tão simples para atingir o grande público, como é comum na produção cultural industrial. Sem perder a raiz ela faz um *rap* cosmopolita, recheado de referências da literatura feminista, do cinema, dos quadrinhos à cultura grega e das artes em geral, não apenas brasileira. O ponto de vista feminista se afirma principalmente na posição ativa nas relações afetivas e sexuais:

Seu ziriguidum encaixa bem com o meu
Que é bastante incomum
Nem é só mais um
Mas vai com calma
Que meu corpo não é de *adamantium*
(...)

Me disse venha, venha, eu te digo que já vou

⁶⁵ Criolo é, principalmente, um Mc, ou seja, um poeta do *rap*, e não um sambista. Porém, o samba como expressão estética típica da periferia sempre foi bastante próximo ao *rap*. Marcelo D2 tem um verso que expressa bem essa relação: “Falei/ Que eu vivo o pesadelo do Pop/ Eu sei/ Que o samba representa o *hip hop*” (*Vai vendo* - Marcelo D2). Fica clara aí não só a relação orgânica entre samba e *hip hop*, mas também uma crítica à indústria cultural, à música pop.

Dane-se se é quem, se és um *miguelow*
 Hey yo, quem incita meu orgulho latino
 É você menino

O fato de Lurdez cantar sobre relações afetivas e sexuais sendo uma voz feminina se torna mais relevante na medida em que articula a elas também questões políticas, de uma perspectiva crítica e criadora. Diferentemente do que tem sido típico no *funk*, em que a mulher é tomada frequentemente como objeto sexual, Lurdez se coloca sempre como sujeito da relação. Antes de sua carreira solo, dividia o palco com Rodrigo Brandão no “Mamelo Sound System”, quando já trazia como referência forte o papel das mulheres, como em “Minha mãe diz” (2007):

Não tenho toda ginga de Dona Ivone
 Nem a musicalidade de Nina Simone
 Mas se mais uma vez tá na minha mão o microfone
 Claro, tô sabendo que é tudo no meu nome

Sou Lurdez da Luz, quem conduz a cadência é no *stereo*
 Meu cenário diário, Baixada do Glicério
 Menos eu não quero, não quero exagero, não é *hobby*
 Foda-se o *lobby*, tô de corpo inteiro

Super poderosa são todas meninas
 Que bota as mãos pra cima enquanto eu cito a Jovelina:
 “Deixa comigo, deixa comigo
 Eu seguro esse baile e não deixo cair
 Sem vacilar, sem me exhibir
 Só vim mostrar o que eu aprendi”⁶⁶

Por isso sempre digo nunca vou cair
 Assim como os *graffitis* do Cambuci
 Sobrevivi a toda loucura que vi, e por aí vai
 Minhas letras como criança sem pai

Essas referências ao território, às raízes e valores da cultura popular não a impedem de acessar outras referências, como a relação do *hip hop* com o cenário político nacional. Isso faz o *rap* de Lurdez ser cosmopolita e enraizado ao mesmo tempo, articulado a um ponto de vista político crítico. “Festa/Luta” (2007) traz uma relação dialética entre a celebração e o enfrentamento político:

De 64 a 85 reprimiam o que temiam:
 Informação, diversão e o que era novo
 Como a explosão sonora sem igual

⁶⁶ Aqui Lurdez faz um intertexto com a música “Luz do Repente” (1987), de Jovelina Pérola Negra.

Na ebulição mundial que aflorava no povo
 Aqui terra tropical, não o Polar Ártico
 Apesar da tristeza do pandeiro de plástico
 E também do chocalho do índio de *short* Adidas
 Eu chacoalho na sequência das batidas
 Um dj sim, salvou minha vida, nunca um polícia
 Nem perfil revisionista pagando de milícia
 Bumbo, caixa, bumbo, caixa
 Essa é única pressão que me relaxa

Essa retrospectiva histórica de 1964 a 1985, período da ditadura militar no Brasil, traz conjugadas a valorização do *hip hop*, a recusa do papel da polícia, o lamento pela aculturação dos indígenas e a crítica à posturas políticas revisionistas. Dificilmente se pode encontrar um caldeirão de elementos tão ricos em outras expressões culturais fora do *hip hop*. Certamente essa riqueza se deve ao fato de que, não sendo uma expressão que é produto da formação acadêmica, mas sim da necessidade da classe trabalhadora de expressar seu próprio ponto de vista, suas bandeiras, sua crítica social, seus costumes, na cultura popular não há um limite rígido entre a catarse estética, o gozo obtido por meio da fruição artística, o desenvolvimento da sensibilidade e da personalidade e as demandas concretas da vida social. A produção de Lurdez da Luz demonstra a afirmação de Bosi, segundo a qual: “No caso da cultura popular, não há uma separação entre uma esfera puramente material da existência e uma esfera material ou simbólica. Cultura popular implica modos de viver (...)” (BOSI, p. 324).

Em síntese, há fartura de elementos para demonstrar a legitimidade histórica da cultura popular e a potencialidade educativa do *hip hop* brasileiro. O uso pedagógico das letras, da poesia, da mensagem, do ritmo, da expressão visual, da dança e de tantos outros aspectos próprios desse universo é de enorme potencialidade para descolonizar a teoria pedagógica e assumir uma vinculação orgânica com os movimentos de insubordinação, historicamente tão caros à perspectiva revolucionária. É evidente que essa posição insubordinada não está naturalmente dada pela expressão cultural dos trabalhadores, é preciso articulá-la, desenvolvê-la, aprofundá-la intencionalmente, mas este movimento não pode ser feito de fora para dentro. Uma vinculação orgânica a ela exige compreender que este movimento não é inventado por uma tomada de consciência, ele já existe, portanto, cabe se vincular a ele e às suas atividades de modo horizontal, jamais na presunção de assumir a tarefa de um “intelectual orgânico”, que pode pressupor uma diferenciação permanente entre quem pensa e quem executa. A contribuição intelectual de uma reflexão de caráter mais geral, histórica, econômica, filosófica, sociológica é decisiva, mas deve ser incorporada sem

reproduzir a típica divisão social do trabalho burguesa entre produção intelectual e manual no interior do movimento popular. Como síntese de todos os elementos levantados até aqui, sobre a vinculação orgânica entre o *rap*, o ponto de vista de classe dos trabalhadores, a legitimidade histórica da cultura popular e a potencialidade educativa do *hip hop* brasileiro, Renan Inquérito dá em “Lição de casa” (2018) efetivamente uma aula:

O *rap* é a comunidade enchendo a laje
 É ir no cinema ver um filme e tá lá o Sabotage
 É quando um moleque da Fundação contraria (quem diria)
 E ganha um concurso de poesia
 O *rap* é halls preto, não é bala de *tutti frutti*
 É um carrinho de *dog* que virou *food truck*
 A caneta do GOG, a agulha do KL Jay
 Os pés do Nelsão, as mãos dos Gêmeos no *spray*

Quer saber o que é *rap* puro?
 A escola ocupada pelos aluno!
 Marighella, Mandela, Guevara, Dandara, Zumbi
 Foram *rap* antes do *rap* existir
 Um texto do Ferréz, um samba do Adoniram
 São *rap* tanto quanto qualquer som do Wu Tan Clan
 E as tia que leva sopão pros mendigo
 É *rap* até umas hora, mais que os Mc umbigo

É uma chave, um escudo, uma espada
 Uma lâmpada, um colete, uma escada
 Uma bússola, um despertador

O *rap* é tipo Galileu e a sua teoria
 Provou que o mundo não é centro, ele é periferia
 Sarau da Cooperifa, em plena zona sul
 Resgatando mais gente do que o SAMU
 O *Rap* é Milton Santos, é Paulo Freire, é escola
 Tem uns que estuda e outros que só cola
 É a mãe de família que vira *freestayleira*
 E improvisa com o pouco que tem dentro da geladeira

Um pivetinho ouvindo Racionais com 11 anos
 A força de uma senhora se alfabetizando
 Era tão *rap* subir no telhado e conseguir
 Virar a antena até pegar “Yo MTV”
 Dina Di, Carolina de Jesus, Jorge Ben
 Bezerra da Silva e Mussum, foram *rap* também

E quando uma palavra salva um moleque
 Uns chamam de conselho, eu chamo de *rap*

Considerações finais

Evidenciar elementos que permitam compreender melhor aspectos da formação moral e sensibilizar para os valores em uma perspectiva de luta e de inconformismo é o objetivo último da presente reflexão. No entanto, como se trata de um desafio colocado a partir do materialismo histórico-dialético, não pode ser enfrentado apenas com palavras de ordem ou com propagandismo vulgar. Para tanto, buscamos situar os fundamentos ontológicos dos valores, a partir da obra ontológica de Lukács e ancorados na crítica da economia política de Marx, como mediação para contribuir com a discussão sobre o tema. Porém, é preciso considerar que a presente iniciativa não se configura como um exaustivo esforço de análise imanente das categorias da Ontologia, mas sim, de confrontar os elementos indicados na Ontologia com outros problemas, de certa forma, aplicá-los a outros contextos e a novos problemas, como o fizemos na análise das correntes pedagógicas. Também aqui se mostra um fundamento importante dos valores na práxis: nosso desejo de que se ampliem os valores de insubordinação à sociabilidade burguesa dependem, ontologicamente, de que conheçamos seus fundamentos, suas relações, sua especificidade, o que eles têm de universal e de particular. E para que este projeto se realize precisamos encaminhá-lo praticamente em determinada direção ideologicamente orientada, com vistas a um horizonte desejável: uma sociedade sem classes, na qual os valores das mais diversas identidades possam ser diversos entre si sem precisar se subordinar em relações antagônicas.

Vimos desde o primeiro capítulo que as valorações são um elemento essencial da práxis do ser social. Não há atividade humana que não opere valorando, julgando, escolhendo entre alternativas a partir de valores concretos. Conforme a epígrafe utilizada de Guimarães Rosa, “Mas, para o escriturado da vida, o julgar não se dispensa”. Tendo a atual sociedade da mercadoria como ponto de partida, vimos que as relações de produção de valor econômico determinam substancialmente o desenvolvimento dos valores sociais e sua capacidade de se afirmar, negando ou legitimando determinadas identidades sociais. Essa relação entre valor econômico e valores sociais, entendida a partir de um ponto de vista radical, materialista, histórico e ontológico, precisa ser aprofundada porque possui uma série de indicativos importantes para superar debilidades teóricas postas no debate atual, sobretudo pela pós-modernidade, que têm desdobramentos políticos e ideológicos que são, em última análise, idealistas.

Sendo o valor de uso o elemento fundamental do valor econômico, ainda que nesta sociedade ele esteja subordinado ao valor de troca e reduzido a meio para a apropriação

privada de capital, a gênese dos valores se situa na atividade que produz valor de uso em todas as etapas históricas e em todas as sociedades humanas: o trabalho. A análise do pôr teleológico no trabalho no Capítulo 2 se mostrou fértil para compreender as relações que os valores estabelecem com os demais elementos da práxis, como o conhecimento e o dever ser. A partir da análise do capítulo sobre o trabalho na Ontologia de Lukács foi possível indicar fundamentos ontológicos dos valores que são válidos não apenas para o trabalho, mas também para as demais práxis, notadamente: o fato de que os valores comparecem em dois momentos importantes da objetivação, *durante* o processo escolhendo entre alternativas e *depois* da objetivação julgando se ela é valorosa ou desvalorosa; o fundamento objetivamente social dos valores, dado pelo fato de que comparecem em objetivações de subjetividades que reconhecem valores em função de suas necessidades; a dependência e a diferença dos valores com o conhecimento, com o qual eles constituem uma unidade sem que um se identifique com o outro; e por fim a relação íntima com o dever ser, a definição de um horizonte, um objetivo, uma finalidade que é indispensável para a realização prática de uma atividade a partir de um conhecimento valorado. Essas consequências foram extraídas da análise da função social que cumprem os valores no pôr teleológico do trabalho, que contém a estrutura fundamental de toda práxis.

De posse desses elementos, principalmente da essencial unidade entre conhecimento e valores para a práxis, foi possível enfrentar a questão dos valores na educação a partir da análise de duas perspectivas pedagógicas bastante relevantes, o escolanovismo e a perspectiva crítica, representada pela pedagogia histórico-crítica. Por um lado, a análise da função dos valores na práxis subsidiou a crítica ao centralismo dos valores pelo escolanovismo, para quem os valores parece prescindir do conhecimento e da compreensão das necessidades, a partir da mediação do adulto educador, que dá acesso ao conhecimento e possibilita a conquista da autonomia como valor. Por outro lado, foi possível também indicar a lacuna da questão dos valores na perspectiva pedagógica crítica, para a qual a defesa do conhecimento diante do relativismo acaba por ignorar a questão de que o conhecimento é, na educação, sempre encaminhado em determinada direção a partir de determinados valores. Dessa forma, a falta do reconhecimento da unidade ontológica entre conhecimento e valores para toda práxis se desdobra em consequências problemáticas, tanto no centralismo dos valores pelo escolanovismo, quanto no centralismo do conhecimento pela pedagogia histórico-crítica.

Como, em função da posição política aqui assumida, o que nos interessa é o desenvolvimento da perspectiva pedagógica crítica e seu desdobramento prático e combativo,

foi importante indicar alguns elementos do sentido ontológico da educação e da ideologia, a partir da contribuição do último Lukács. As indicações ontológicas sobre a essência da educação e da ideologia reforçaram a perspectiva já demonstrada pela análise do pôr teleológico: não há, desde o trabalho, práxis alguma do ser social que seja a mera efetivação de um conhecimento correto. Apesar de a apreensão fidedigna da realidade pelo conhecimento o mais aproximado possível ser uma necessidade indispensável, ele será sempre valorado e encaminhado em determinada direção a partir das alternativas concretas presentes nas circunstâncias da objetivação, condicionado por particularidades históricas. Essa direção está intimamente vinculada com as disputas próprias das lutas de classes, na qual a tentativa de se encaminhar as relações sociais em determinada direção, buscando resolver os conflitos sociais, caracteriza determinadas ações como ideológicas. O sentido ontológico de ideologia supera, portanto, a concepção gnosiologizante, que entende que o conhecimento correto, científico, não seria ideológico porque a ideologia é característica das concepções falsas, equivocadas, mentirosas. Isso nos indica, mais uma vez, a relevância dos valores na atividade educativa e justifica que estejamos atentos à direção se dá à socialização do conhecimento científico, ao modo que ele é apreendido pelos educandos: é conservador ou progressista? Legítima ou nega o *status quo*? Promove o conformismo ou a resistência?

O encaminhamento ideológico, valorativo do conhecimento a partir de determinados conhecimentos e de modo crítico se mostra de modo típico na cultura popular e no *hip hop* brasileiro, ao contrário do que se observa na cultura erudita e principalmente na indústria cultural. Essa discussão é decisiva porque nos mostra de modo concreto como o encaminhamento valorativo de certas ideias, de alguns conhecimentos, engendram posições sobre a vida, sobre o mundo, sobre nossa relação com a natureza e principalmente sobre as relações sociais. Em uma sociedade subdesenvolvida, periférica, dependente e subordinada ao capitalismo central, como a brasileira, a sensibilização para determinadas posturas diante dos problemas sociais é indispensáveis, afinal não são trazidas automaticamente pela apreensão do conhecimento sistematizado. É plenamente possível que a tomada de consciência sobre os problemas sociais e sobre as relações de dominação dessa sociedade não signifiquem assumir uma posição valorativa pela combatividade, pela solidariedade de classe, pela indignação diante das formas de subordinação. Por isso, do ponto de vista pedagógico discutir currículo e conteúdos a partir de uma perspectiva crítica jamais deveria prescindir de uma discussão sobre valores, sobre a função social dos valores e sobre quais valores estão em pauta em cada circunstâncias históricas e quais suas consequências para as classes sociais em conflito e para as demais identidades sociais, como mulheres, negros e negras, homossexuais, indígenas. É

preciso incorporar essa discussão teórica e levá-la a cabo nos mais diversos enfrentamentos, dentro e fora da educação, de modo a desacademicizar a produção teórica crítica, que se assim permanece é rigorosamente estéril. Ainda que a questão da relação entre conhecimentos e valores seja tangenciada de diversas maneiras na pedagogia histórico-crítica, ela não aparece explicitamente como tal, nem se aprofunda como a relevância da questão exige. É preciso, pois, buscar esse aprofundamento, não em função apenas de disputas epistemológicas com outras teorias, mas, sobretudo, em função de uma demanda social candente da classe trabalhadora brasileira hoje.

Em suma, todas essas indicações acerca dos fundamentos ontológicos e das contradições históricas dos valores na educação precisam estar articuladas com a superação dessa forma de sociabilidade capitalista, desse modo de produzir a riqueza baseado na exploração, tendo como mediação a adesão aos movimentos reais e operantes de luta dos trabalhadores em suas mais diversas manifestações: as lutas dos assalariados por direitos trabalhistas, a luta das mulheres pela igualdade de gênero, a luta das pessoas LGBT contra a normatividade patriarcal, a luta dos negros e negras pela igualdade racial, a luta dos povos indígenas por suas terras, pela sobrevivência de sua cultura e sua afirmação histórica, entre tantas outras. Essa perspectiva de tomar como totalidade essa sociedade capitalista, colonialista e patriarcal deve instigar não apenas a produção teórica, de ideias sobre a especificidade do ser social e seus valores, mas, sobretudo, uma adesão concreta à moral, aos valores e à ideologia dos explorados e oprimidos.

Referências

- ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ANDRADE, M. **Ontologia, dever e valor em Lukács**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BETHELL, L. Introdução: Eric e a América Latina. In: Hobsbawn, E. **Viva la revolución: a era das utopias na América Latina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BÉTHUNE, C. A propósito da expressão “menor”: o que o rap faz à cultura dominante. In: Amaral, M.; Carril, L. **O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação**. São Paulo: Alameda, 2015.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BUARQUE, C. **Chico Buarque**. Rio de Janeiro: Philips Records, 1978.
- _____. **Construção**. Rio de Janeiro: Philips Records, 1971.
- CHASIN, J. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- CIA. CABELO DE MARIA. **Cantos de trabalho**. São Paulo: Selo SESC SP, 2007.
- CRIOLO. **Convoque seu Buda**. São Paulo: Oloko Records, 2014 .
- CRIOLO. **Nó na orelha**. São Paulo: Oloko Records, 2011.
- D2, M. **A procura da batida perfeita**. Rio de Janeiro, Sony Music, 2003.
- DA LUZ, L.; BRANDÃO. R. **Velha guarda 22** (Mamelo Sound System). São Paulo: YB Music, 2007.
- DAS NEVES, W. **O som sagrado de Wilson das Neves**. Rio de Janeiro: CID, 1996.
- DAVIS, A. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DOSTOIÉVSKI, F. **Crime e Castigo**. São Paulo, Editora 34, 2009.
- DURLHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Edipro, 2012.
- EMICIDA. **Emicídio**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2010.
- _____. **O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013.

_____. **Pra quem já mordeu um cachorro por comida, até que eu cheguei longe...** São Paulo: Laboratório Fantasma, 2009.

_____. **Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa.** São Paulo: Laboratório Fantasma, 2015.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FELIX, J. B. J. *Hip Hop: cultura ou movimento.* In: Amaral, M.; Carril, L. **O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade:** uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. São Paulo: Alameda, 2015.

FERNANDES, F. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREIRE, M. **Rasif:** mar que arrebenta. Rio de Janeiro: Record, 2014.

GILBERTO, J. **Live in Montreux.** Nova York: Elektra, 1987.

HOBBSAWN, E. **Era dos extremos:** o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INQUÉRITO. **Corpo e alma.** São Paulo, Independente, 2014.

_____. **Tungstênio.** São Paulo, Independente, 2018.

LA TAILLE, Y. Apresentação. In: Singer, H. **República de crianças:** sobre experiências escolares de resistência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____. Prefácio. In: Menin.; Bataglia.; Zechi. (org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores:** relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Prefácio. In: Piaget, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

LENINE; SUZANO, M. **Olho de peixe.** São Paulo: Velas produções, 1993.

LESSA, S. **Mundo dos homens:** trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIMA, M. F.; JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, v. 27, n. 2, p. 73-94, Belo Horizonte, 2011.

LOSURDO, D. Stálin e Hitler: irmãos gêmeos ou inimigos mortais? In: **1917:** o ano que abalou o mundo. JINKINGS, I. e DORIA, K. (orgs.). São Paulo: Boitempo: Ed. SESC SP, 2017.

LUKÁCS, G. **A teoria do romance:** um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007b.

_____. As tarefas da filosofia marxista na nova democracia. In: **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007a.

_____. **Conversando com Lukács**: entrevista a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

_____. Marx e o problema da decadência ideológica. In: **Marxismo e teoria da literatura**. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

_____. **Para uma ontologia do ser social**, I. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para uma ontologia do ser social**, II. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011a.

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

_____.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Boitempo: 2007.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (orgs). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura social e formas de consciência**, volume II: a dialética da estrutura e da história. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIÉVILLE, C. **Outubro**: história da Revolução Russa. São Paulo: Boitempo, 2017.

NETTO, J. P. **Capitalismo e reificação**. São Paulo: ICP, 2015.

ORTELLADO, P. A primeira flor de junho (Prefácio). In: Campos, A. M.; Medeiros, J.; Ribeiro, M. M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

OURIQUES, N. **O colapso do figurino francês**: crítica às ciências sociais no Brasil. Florianópolis: Insular, 2017.

PEDRO, A. P. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion**, nº 130, p. 483-498. Belo Horizonte, 2014.

PEREZ, R.; LOVATO, R. **Quando sinto que já sei**. Produção: Despertar Filmes, 2014.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

QUINIOU, Y. **A moral em Marx**. Crítica Marxista, n. 34, Campinas: 2012.

RACIONAIS. **Nada como um dia após o outro**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002.

RACIONAIS. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Cosa Nostra, 1997.

RHODEN, C. **Tarja branca**. Produção: Instituto Alana e Maria Farinha Filmes, 2013.

ROSA, G. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

_____; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SINGER, H. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

STRECK, D. R. **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TROTSKI, L. **Literatura e revolução**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2007.

TASSIGNY, M. M. Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação. **Revista Brasileira de Educação**, p.82-93, Fortaleza, 2004.

VAISMAN, E. A Ideologia e sua determinação ontológica. **Anuário Lukács 2014**, Gilmaisa Costa, Norma Alcantâra (organizadoras). – São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

VELOSO, C. **Abraço**. Nova York: Nonesuch Records, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

VEDDA, M. Sobre o ideal e o ideológico no Lukács tardio. In: Mészáros, I. **Os desafios do tempo histórico**. JINKINGS, I. e NOBILE, R., organizadores. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZAROLHO, G. **Olho nu fitando átomo**. Maceió: Independente, 2009.